

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015

Veronika Vychopeňová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým  
postižením v Jihočeském kraji

Readiness of kindergarten on inclusive education for children with visual  
impairments in the South Bohemian Region

Veronika Vychopeňová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji,

že jsem diplomovou práci na téma Přípravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v Jihočeském kraji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Chlum u Křemže 20. 7. 2015

.....

podpis

## Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila své poděkování všem osobám, které se podílely na tvorbě uváděné diplomové práce.

Jmenovitě děkuji vedoucí práce PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové Ph.D., PhDr. Arance Fořtové, svým kolegyním Mgr. Petře Holé a Mgr. Veronice Míkové i vstřícným pedagogům.

Především děkuji své rodině a přátelům za psychickou podporu a neskonalou trpělivost.

## **ABSTRAKT**

**Předkládaná diplomová práce se zabývá situací inkluzivního vzdělávání v mateřských školách. Stěžejním cílem práce je mapování připravenosti mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v oblasti Jihočeského kraje.**

**Téma je rozpracováno dle teoretických i praktických východisek speciální pedagogiky a příbuzných oborů. Zkoumaná oblast zájmu je posuzována na základě vytyčených podmínek vycházejících z koncepce inkluzivní pedagogiky. Analýza dotazníkového šetření přináší pohled předškolních pedagogů, kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí se zrakovým postižením.**

**Prezentovány jsou příklady Dobré praxe, které doplňují a dotvářejí náhled na informace získané od předškolních pedagogů. Příklady Dobré praxe jsou realizovány formou rozhovorů s pedagogy prvního stupně základních škol, kteří mají rovněž zkušenost se vzděláváním žáků se zrakovým postižením.**

**Výstupem pro praxi jsou Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením. Náměty činností jsou koncipovány jako podněty či inspirace pro pedagogy mateřských škol, kde se vzdělává dítě se zrakovým postižením. Činnosti jsou sestaveny tak, aby mohly být aplikovány v rámci běžného denního provozu mateřské školy, včetně účasti a zapojení dalších předškolních dětí.**

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

**mateřská škola, předškolní dítě, zrakové postižení, inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání, předškolní vzdělávání, připravenost, speciálně pedagogické metody**

## **ABSTRACT**

**This submitted thesis deals with the exclusive education of kindergarten aged children. The main purpose of this thesis is to chart the preparedness of the kindergarteners for inclusive education of children with visual impairment in the South Bohemian Region.**

**The subject is being processed according to theoretical and practical background of special education and related fields. The researched area of interest is judged on a basis of set conditions based on a concept of inclusive pedagogy. Analysis of the questionnaire research is bringing a view of preschool educators who have experience with the education of children with visual impairment.**

**Examples of good practice are presented, which complement and support a view of information gained with first grade educators, who also have experience with teaching visual impaired children.**

**Outcomes for practice are made as Activities Concepts or children with visual impairments. Concepts are created as suggestions or inspiration for kindergarten educators, where there are visually impaired children. Activities are created so they can be applied throughout the day care centre's routine, and involves the participation of all preschool children.**

## **KEYWORDS**

**kindergarten, preschool child, visual impairment, inclusion, integration, inclusive education, preschool education, readiness, special educational methods**

## **TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ**

Děti - pro účely diplomové práce děti, žáci a studenti.

Škola - školské zařízení.

Škola hlavního vzdělávacího proudu - ta, která není samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením, běžná škola.

<b>1</b>	<b>Obsah</b>	
<b>2</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>INKLUZE JAKO NOVODOBÝ TREND .....</b>	<b>14</b>
3.1	Definice a vymezení pojmu inkluze.....	15
3.2	Podmínky integrativního, inkluzivního vzdělávání .....	19
3.3	Klady a zápory integrace, inkluze.....	22
3.4	Inkluze versus integrace .....	24
3.5	Podpůrná opatření .....	26
<b>4</b>	<b>PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....</b>	<b>28</b>
4.1	Úloha předškolního vzdělávání.....	28
4.2	Organizace vzdělávání v mateřské škole .....	29
4.3	Cíle předškolního vzdělávání.....	31
4.4	Současné trendy v předškolním vzdělávání .....	32
4.5	Mateřská škola .....	33
4.5.1	Proces přijímání dítěte do mateřské školy .....	34
4.5.2	Pedagog v mateřské škole.....	35
<b>5</b>	<b>DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>37</b>
5.1	Prostředí mateřské školy .....	38
5.2	Výukové metody .....	40
5.3	Speciálně pedagogické centrum.....	42
5.3.1	Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené .....	44
<b>6</b>	<b>MATEŘSKÁ ŠKOLA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ.....</b>	<b>47</b>
6.1	Charakteristika zařízení.....	47
6.2	Materiální podmínky mateřské školy pro zrakově postižené.....	48
6.3	Způsob vzdělávání a speciálně pedagogické metody.....	49
6.3.1	Metody reedukační .....	50
6.3.2	Metody kompenzační.....	50



6.4	Komprehensivní (ucelená) rehabilitace.....	51
6.4.1	Sluch .....	51
6.4.2	Hmat.....	52
6.4.3	Čich a chuť .....	52
6.4.4	Zraková terapie, zraková stimulace .....	53
6.4.5	Prostorová orientace a samostatný pohyb.....	54
6.4.6	Pomůcky .....	54
6.5	Speciální pedagog v mateřské škole .....	55
<b>7</b>	<b>DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....</b>	<b>58</b>
7.1	Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku .....	59
7.2	Školní zralost a připravenost.....	62
7.3	Stručná klasifikace zrakových vad.....	63
7.4	Stupně zrakového postižení.....	65
7.4.1	Slabozrakost.....	65
7.4.2	Zbytky zraku .....	66
7.4.3	Nevidomost.....	67
<b>8</b>	<b>EMPIRICKÝ VÝZKUM .....</b>	<b>68</b>
8.1	Cíle .....	68
8.2	Výzkumné otázky.....	68
8.3	Hypotézy .....	69
8.4	Operacionalizace pojmů.....	69
8.5	Metodologie .....	70
8.6	Shrnutí .....	98
<b>9</b>	<b>PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE .....</b>	<b>102</b>
9.1	Metodologie .....	102
9.2	Interpretace získaných dat.....	104
9.3	Shrnutí .....	109

<b>10</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>111</b>
<b>11</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů .....</b>	<b>116</b>
<b>12</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>139</b>
12.1	Příloha č. 1 – Tabulka A.....	140
12.2	Příloha č. 2 – Tabulka B .....	142
12.3	Příloha č. 3 - Průvodní dopis .....	143
12.4	Příloha č. 4 - Dotazník.....	144
12.5	Příloha č. 5 – Přepis rozhovorů Dobré praxe .....	147
12.6	Příloha č. 6 – Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením.....	184

## 2 ÚVOD

Každé dítě má právo na vzdělání. Tato skutečnost je součástí Listiny základních práv a svobod České republiky a dalších mezinárodních dokumentů jakým je Úmluva o právech dítěte či Všeobecná deklarace lidských práv.

Vzdělávací systém České republiky je rozdělen do několika stupňů. Konkrétně se jedná o primární, sekundární, terciární.

První stupeň představuje povinná školní docházka. Předškolní vzdělávání není ovšem v České republice povinné. Poslední rok před vstupem dítěte do základní školy, je pouze doporučeno. Záleží výhradně na rozhodnutí zákonných zástupců, zda ho jejich potomek absoluuje.

Na počátku povinného základního vzdělávání se tak setkávají děti s rozdílnými dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi. Z tohoto důvodu se záměrně diplomová práce orientuje na předškolní vzdělávání, které lze považovat za velmi významné v životě každého člověka a to nejen v přímé návaznosti na povinnou školní docházku, ale i v dalším poznávání okolního světa.

V případě, že se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, mají zákonní zástupci právo zvolit formu jeho vzdělávání. To představuje svobodnou možnost rozhodnout se i pro školu samostatně zřízenou pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v tomto kontextu se zrakovým postižením. Dále mohou zákonní zástupci zvolit cestu skupinové nebo individuální integrace.

V současné době převládá zájem ze strany rodičů o vzdělávání dítěte ve škole hlavního vzdělávacího proudu. V souvislosti s touto situací je na poli vzdělávání velmi aktuálním tématem inkluzivní vzdělávání a to nejen v České republice.

Princip inkluzivního vzdělávání spočívá v možnosti rovných podmínek na cestě ke vzdělávání. Koncepce inkluzivního vzdělávání pak představuje zásadní změny pojetí stávajícího vzdělávacího přístupu k dané problematice. Inkluze se netýká pouze oblastí pedagogiky. Jedná se o celkový přístup či filosofii jedince i celé společnosti.

V České republice je inkluze v počátcích svého vývoje. S postupem a zdokonalováním technických objevů, vědních oborů a dalších oblastí dochází logicky také ke společenským změnám. Současná společnost vyvíjí značný tlak na výkon jedince a to po stránce fyzické, psychické i sociální. Čím více považuje společnost uvedené hodnoty za významné, tím více zvyšuje tlak.

Životní styl naší společnosti není zcela v souladu s principy inkluze. Jako všechna zásadní témata má také inkluzivní pedagogika své zastánce a odpůrce.

Česká republika má vytvořeny programy zabývající se koncepcí inkluzivního vzdělávání, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.

Ve vztahu k uváděnému se nabízí otázka, zda jsou české školy hlavního vzdělávacího proudu na inkluzi připraveny.

Diplomová práce na tuto otázku reaguje a podrobněji ji specifikuje.

Zabývá se připraveností mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v Jihočeském kraji. Připravenost je posuzována dle tří stanovených podmínek. Fakticky se jedná o podmínky materiální, personální a výchovně vzdělávací v kontextu určovaném stupni zrakového postižení.

Práce obsahuje teoretická uvedení do předkládané vědní oblasti speciální pedagogiky.

V jednotlivých částech práce jsou blíže specifikovány stěžejní oblasti zkoumané problematiky.

Pozornost se soustřeďuje na inkluzivní vzdělávání, na podmínky inkluze a na klady záporny. Objasňovány jsou také pojmy integrace a inkluze, ty totiž bývají často mylně vnímány jako synonyma.

Dále se práce zaměřuje na předškolní vzdělávání. To znamená, že je pozornost orientována též na vzdělávací systém České republiky, na úlohu předškolního vzdělávání, na jeho organizaci a cíle.

V teoretické části textu se řeší podstata mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu a mateřské školy pro zrakově postižené.

Zahrnuto je také seznámení s profesemi předškolní a speciální pedagog. Teoretická východiska jsou doplňována specifikacemi zrakových vad a stupňů zrakových postižení.

V teoretických částech diplomové práce se zabývám studiem odborných textů, výzkumných šetření, provedených analýz a jejich komparací.

Empirická část kromě dotazníkového šetření a příkladů Dobré praxe zrcadlí vlastní zkušenosti autorky, znalosti, praktické poznatky a vlastní vhled. Práce je založena na podkladě kompaktního celku, kdy informace získané na bázi vědeckých zdrojů, činily podklad pro empirickou část. Práce není orientována jen teoreticky, ale je ryze praktická.

Empirické výzkumné šetření, jak bylo již výše zmiňováno, mapuje připravenost běžných mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v Jihočeském kraji. V rámci výzkumného šetření byly posouzeny podmínky, které může běžná mateřská škola zajistit pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením v oblasti Jižních Čech.

Pro účely této práce byly stanoveny tři výše uváděné skupiny podmínek, jimž byl v rámci šetření věnován nemalý prostor.

Informace se získávaly od pedagogů mateřských škol, kteří mají zkušenosti se vzděláváním dětí se zrakovým postižením. Takto získaná data byla doplňována příklady Dobré praxe. Nabyté informace reflektovaly aktuální průběh vzdělávání, schopnosti a dovednosti dětí se zrakovým postižením a chvíli vstupu do základního vzdělávání.

Přínosem pro praxi jsou sestavené Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením členěné na dvě skupiny dle stupně zrakového postižení.

Uvedené náměty jsou v aktuální formě určeny pro předškolní pedagogy, věnující se práci s dětmi se zrakovým postižením. V závěru práce se shrnují získané informace včetně podnětů pro další výzkumná šetření.

Předkládaná diplomová práce tedy ve své podstatě poskytuje komprehensivní pohled na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřských školách v Jihočeském kraji.

### 3 INKLUZE JAKO NOVODOBÝ TREND

*„To hlavní, co jsme očekávali, bylo přijetí. Nic víc jsme nechtěli. Je to hrozně úmorné, už v mateřské škole jsme se museli doprošovat, všude přemlouvat, přesvědčovat. Problém je v tom, že na to společnost ještě není zvyklá.“ (výpověď rodičů dítěte se zrakovým postižením In: Kochová, Valuchová, 2010).*

Podle platného školského zákona (č. 561/2004 Sb.) je dítě se zdravotním postižením zařazeno do skupiny dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení je označováno znevýhodnění tělesné, smyslové zrakové a sluchové, mentální, dále autismus, vady řeči, vývojové specifické poruchy chování nebo učení a souběžná postižení, kombinace více vad.

Zdravotním oslabením se rozumí dlouhodobá onemocnění či lehčí zdravotní obtíže, jež následně vedou k poruchám chování nebo učení. Je nutné, aby uvedená zdravotní oslabení byla zohledňována ve vzdělávacím procesu.

Termín sociální znevýhodnění v sobě zahrnuje nepodnětné rodinné prostředí, v němž hrozí riziko výskytu sociálně patologických jevů, děti s uloženou ústavní nebo ochrannou výchovou, azylanty včetně účastníků řízení o udělení azylu v České republice (zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, v platném znění).

Podle Listiny základních práv a svobod má každé dítě právo na vzdělání. Stěžejním dokumentem, který se zabývá právy dětí s postižením, je Úmluva o právech dítěte. Tou je mimo jiné též zakázána jakákoli diskriminace dětí. Děti se zdravotním postižením nevyjímaje. (Úmluva o právech dítěte, čl. 23 [online], c2005). Tento mezinárodní dokument byl přijat Organizací spojených národů v prosinci roku 2006. Článek dvacet čtyři hovoří o vzdělávání osob se zdravotním postižením, jasně vymezuje skutečnost, že osoby se zdravotním postižením mají právo na rovné vzdělání bez diskriminace. Státy pro které je dokument závazný jsou povinny zajistit společné vzdělávání na všech úrovních školského vzdělávacího systému, tedy v předškolním, školním, středním, vyšším odborném, vysokoškolském i celoživotním vzdělávání (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením [online], [cit. 17. 7. 2014], Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)).

Rodiče nebo zákonní zástupci, kterým bylo dítě svěřeno do péče, mohou volit vzdělávací formy a následně taktéž způsoby, jakými bude jejich dítě vzděláváno. Mohou se rozhodovat mezi vzděláváním ve speciálním školství v rámci třídy zřízené přímo pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo školou hlavního vzdělávacího proudu, kterou navštěvuje většinová část dětí. Existuje tedy možnost svobodného rozhodnutí mezi speciálním a integrovaným vzděláváním (vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů, její novela č. 147/2011 Sb.).

### 3.1 Definice a vymezení pojmu inkluze

Pojem inkluze označuje strukturální přístupy ve vzdělávání, dle kterých by se všechny děti měly účastnit hlavního vzdělávacího proudu. Podstatou inkluzivního systému, je umožnit dětem rovné podmínky na jejich cestě ke vzdělávání, budoucí profesi a to bez ohledu na jejich postižení (Národní centrum pro inkluzivní vzdělávání a restrukturalizaci, 1994 In: Daniels, Garner, 1999; Hájková, Strnadová, 2010, UNESCO, 2012, online, Unicef, 2012, online).

Dle autorek Klenkové a Vítkové mají právo na rovný přístup ke vzdělávání také děti s rozdílnou kulturou, etnikem, pohlavím či ekonomickým postavením (Klenková, Vítková, et. al. 2011). Z uvedeného vyplývá, že inkluzivní vzdělávání se týká bez rozdílu všech dětí, žáků i studentů ve školním prostředí.

Inkluze není pouze snadné zařazení dítěte do hlavního vzdělávacího proudu, naopak je to velmi složitý proces. V jeho průběhu dítě získá nejvyšší možné vzdělání a to za pomoci podpůrných opáření (viz strana 25) realizovaných v běžných prostředích jakými jsou rodina, škola, vrstevníci (Baslerová, 2012, a). Toto pojetí inkluze podporuje i následující tvrzení doplňující to, že smyslem inkluze jsou podmínky ve škole vyhovující nejen dětem, žákům, studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i dětem, žákům a studentům intaktním (SIMP, Co je to inkluzivní vzdělávání a jak ho realizovat? [online]. c2009).

Výstižně charakterizovala inkluzivní vzdělávání zahraniční D. Fergusonová. Autorka chápe inkluzivní vzdělávání jako výzvu pro to, aby jednotné společné vzdělávání mohlo být umožněno všem, všude a vždy. Doslovně zní tvrzení Fergusonové takto: „To everybody, everywhere and all the time.“ (Fergusonová, 2008 In: Klenková, Vítková, et. al. 2011, s. 124).

Zajímavý pohled na inkluzi poskytují autoři Lang a Berberichová, kteří inkluzivní vzdělávání vnímají jako: „nutnost jít dál, než je zvykem, a ptát se, proč vůbec existují jevy jako vylučování některých lidí ze společnosti, předsudky a diskriminace.“ (Lang, Berberichová, 1998, s. 28).

Hájková se Strnadovou rozlišují dvě pojetí inkluze, širší a užší. Širším pojetím autorky rozumí sociální inkluzi. Užším pojetím označují vzdělávací inkluzi (Hájková, Strnadová: Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice In: Univerzita Karlova v Praze, [online]).

Podstatu inkluzivního vzdělávání tvoří teze, v níž všichni vzdělávaní jedinci nemusí získávat totožné znalosti či dovednosti. Každý jedinec si osvojuje nové poznatky dle svých individuálních schopností, možností nebo potřeb. Lze tedy říci, že v inkluzivní škole je na každé dítě nahlíženo jako na jedinečnou a svébytnou bytost (Pančocha, Vítková, 2013).

K tomu, aby si děti mohly osvojovat nové poznatky nebo dovednosti je žádoucí stimulující prostředí, které jim současně poskytne dostatek podpory. Důležitým determinatem v oblasti inkluzivního vzdělávání je také příprava pedagogů i žáků. Z hlediska věku se nejvhodnějším pro společné vzdělávání předškolní jeví předškolní období (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012). Tento názor zastávají též další autoři (např. Keblová, 1998; Guralnick, M., J., 2001; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Ti považují předškolní vzdělávání za nejpríznivější období k začlenění dítěte. Tuto skutečnost odůvodňují tím, že v tomto věku dochází k významnému utváření dítěte, zejména rozvoji charakterových vlastností a dalších rysů.

S těmito údaji koresponduje i tvrzení o inkluzivních snahách, jimiž jsou vytvářeny podmínky ke změnám, k reformám s cílem od počátku začlenit osoby s postižením do intaktní společnosti (Vítková, 2003). Je-li dítě s postižením vychováváno a vzděláváno společně se zdravými dětmi, bude se lépe začleňovat do intaktní společnosti, ať už ve škole nebo později v zaměstnání (Keblová, 1996). Pokud je ve škole neustále vytvářeno dostatečně podnětné prostředí nejen pro děti, ale také pro pedagogy, je v podstatě každé z dětí schopné se vzdělávat společně s ostatními intaktními dětmi, to znamená v hlavním vzdělávacím proudu (Lukas, 2012).

Inkluzivní vzdělávání není zaměřeno jen na dítě se zdravotním postižením. V procesu inkluze dochází také k rozvoji kultury školy a to zejména směrem k sociální kohezi. Vzdělávání v inkluzivní škole by mělo preferovat rovné příležitosti a přístupy včetně dostatečné podpory všem dětem bez ohledu na to, zda je dítě zdravotně postižené či nikoli.

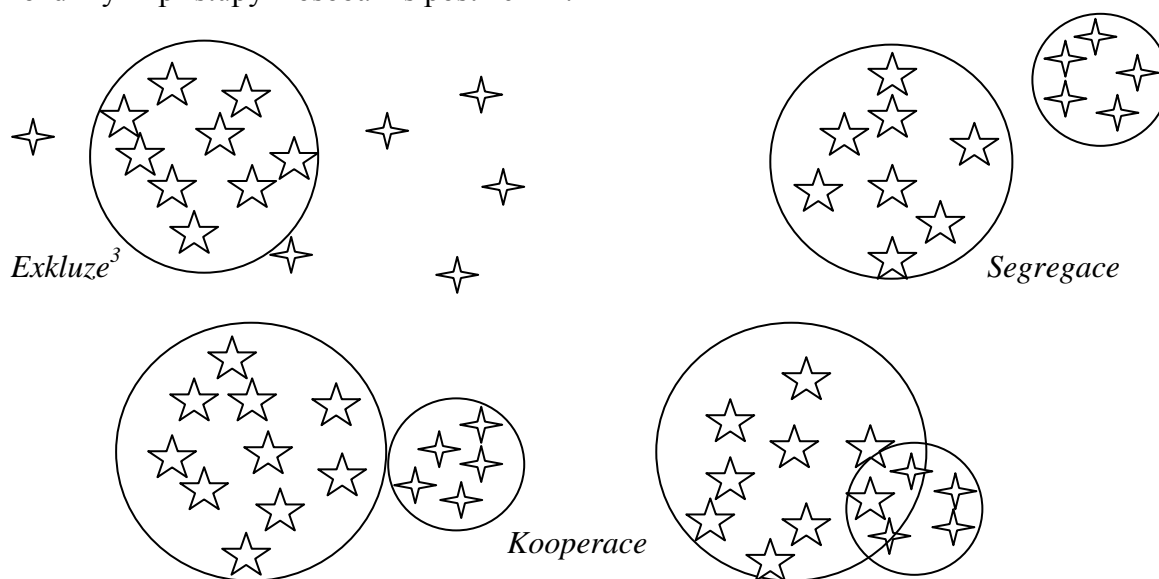
Osoba s postižením může být stejně jako jiné osoby pro jedince, skupinu i společnost přínosem (Mühlpachr In: Kaleja, ed., 2014; Mitchell, 2014). Cílem inkluzivního vzdělávání je co nejvíce rozvinout potenciál dítěte.



Inkluzivní vzdělávání neznamená přemístění dítěte do jiné školy, jiné třídy a jeho segregaci<sup>1</sup> ve skupině dětí s podobným typem postižení nebo dokonce jeho zanechání ve třídě. Inkluzivní vzdělávání vytváří a nabízí dětem podmínky, při nichž je odlišnost vnímána a chápána jako přirozená součást společnosti i života. Cílem tedy není strohá orientace na studijní výsledky, ale především rozvoj na sociálních dovedností, na získání zkušeností s navazováním vrstevnických kontaktů, na schopnosti spolupracovat, na vzájemný respekt, a to i přes fakt, že má jiné schopnosti. Děti tak současně rozvíjí pocit sounáležitosti (CZECHKID, Pro pedagogy: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online], c2010).

V situaci, v níž by všechny děti byly zařazeny do běžných škol, jak je tomu v některých zahraničních zemích<sup>2</sup>, ztratilo by speciální školství svůj smysl. V takovém případě by došlo k zániku speciálního školství, přičemž autorky Bartoňová a Vítková jdou v této vizi ještě dále a uvádějí, že by tak skončila celá speciální pedagogika. Současně však obě autorky říkají, že stav úplné inkluze se neujal. Příkladem aplikovaným v praxi jsou podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková, 2007).

Následující schéma Anderlikové (2014, s. 37) přehledně znázorňuje vztah mezi rozdílnými přístupy k osobám s postižením.



<sup>1</sup> Vyčlenění dětí, žáků, studentů z hlavního vzdělávacího proudu označujeme jako segregaci. Podle Lechty (ed., 2010) je přesnější a výstižnější slovní spojení selektivní výchova.

<sup>2</sup> Ve Spojených státech amerických navštěvuje až 88% dětí se zrakovým postižením běžnou školu. Více než polovina z těchto dětí (55%) navštěvuje po celou dobu školní docházky běžnou třídu. Přibližně 16% žáků je vzděláváno ve speciální třídě (Heward, 2006 In: Pančocha, 2011).

<sup>3</sup> Exkluze je stav, kdy je jedinec proti své vůli odsunut ze společnosti, segregace bývá chápána jako vyloučení, kooperací rozumíme spolupůsobení či spolupráci (Mareš, Sirovátka, 2008, online, Anderliková, 2014, s. 37).



Obr. č. 1. Přístupy k osobám s postižením (Anderliková, 2014, s. 37)

*„Integrace je běh na dlouhou trať, není jednoduchá, ale má smysl.“ (výpověď rodičů dítěte se zrakovým postižením In: Kochová, Valuchová, 2010).*

Termínem inkluze můžeme dle Pančochy a Vítkové (2013) rozumět určitý ideální stav. Reálně se však ve společnosti objevuje řada překážek. Podobný názor na inkluzi uvádí také Lukas; ten označuje inkluzi jako ideál, který je součástí nekončícího procesu zlepšování výuky s ohledem na participaci všech dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu (Lukas, 2012).

K pochopení problematiky a zlepšení situace v oblasti inkluze byl pro roky 2010 – 2013 vytvořen Národní akční plán inkluzivního vzdělávání<sup>4</sup>. Dle tohoto dokumentu stále patří Česká republika mezi státy, mající vysoký počet dětí vyčleněných z hlavního vzdělávacího proudu. Jsou vzdělávány ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

Z údajů uvedených ve zmiňované listině vyplývá, že neustále stoupá tlak a to převážně ze strany rodičů dětí, na rozšiřování inkluze v oblasti školního vzdělávání. K tomu, aby mohl inkluzivní model fungovat, je ovšem zapotřebí učinit a přijmout změny v oblastech legislativních, personálních, organizačních i v oblastech didakticky metodických. Celá tato situace má za následek postupně se zvyšující požadavky na orgány veřejné správy a vzdělávací instituce, které za aktuálního stavu a podmínek nemohou dostatečně ani přijatelně reagovat na rostoucí poptávku po inkluzivním vzdělávání. (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010 – 2013, [online]).

Mezi faktory bránící inkluzi, řadí Arnoštová následující: škola, učitel, rodina, poradenská centra popř. nástroje speciálně pedagogické podpory (Arnoštová 2010 In: Pančocha, 2011).

Dalšími činiteli ovlivňujícími inkluzi jsou rehabilitační zařízení, střediska rané péče, školská poradenská zařízení a případně překážky sociopsychologické.

<sup>4</sup> V současné době je v přípravné fázi Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, jehož platnost by měla být do roku 2020 (Použito: 8. 7. 2015. Dostupné z: <<http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>>).

V případě dětí, či jiných osob se zrakovým postižením jsou to TyfloCentrum a TyfloServis (Vrubel In: Pančocha, 2011).

Autorky Hájková a Strnadová (Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice In: Univerzita Karlova v Praze, [online]) užívají ve svém článku pojem totální inkluze. Tento pojem vymezují jako stav, který není možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy a prostředky. Jedná se o situaci, kdy totální inkluze představují třídy běžných škol, jež jsou ale tvořeny výlučně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a to do takové míry, která je pro klasické podmínky neúnosná.

Problematické inkluzivního vzdělávání se věnuje řada autorů. V této souvislosti poukazuje Ainscow (2007 In: Florian, 2008) na nejednotnou interpretaci a chápání filosofie inkluze. Autor upozorňuje, že se v publikacích vyskytují zmatečné a neucelené definice i nedostatečná, nepřesná vymezení pojmu inkluze.

### **3.2 Podmínky integrativního, inkluzivního vzdělávání**

Aby dítě mohlo být vzděláváno ve škole hlavního vzdělávacího proudu, je nezbytné předem zajistit určité podmínky. Je důležité, aby byla připravena celá rodina a také školní team, zejména přímo interesovaní pedagogičtí pracovníci. Jednání školy nedostatečně připravené na zařazení dítěte s postižením do vzdělávacího procesu, jež přesto takové dítě přijme, považuje Vítková (2003) za velmi nezodpovědné.

Škola by se na vzdělávání žáků se zdravotním postižením měla připravit co nejdůkladněji po stránce zdravotní, materiální, personální, ekonomické i metodické, poskytnout dítěti to, co vzhledem ke svému postižení potřebuje a zároveň řešit, jakým způsobem bude vzděláváno (Baslerová, 2012, a).

Heward uvádí tři podmínky, které musí být splněny, aby bylo možno dosáhnout úspěšného zařazení žáka do školního prostředí:

- uvědomění si, že děti s postižením mají speciální vzdělávací potřeby a být jim dále i v průběhu vzdělávání nápomocni, zahrnuti jsou učitelé, včetně speciálních pedagogů, rodiče i ostatní žáci,
- dostupnosti podpůrných služeb pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- vytvoření a existence speciálního vzdělávacího programu, jehož prostřednictvím jsou vzdělávání budoucí odborníci a pracovníci orientující se na práci s dětmi se zrakovým postižením a dalšími druhy speciálních vzdělávacích potřeb (Heward, 2006 In: Pančocha, 2011).

Podobný souhrn podmínek sestavili Carney, Engbretson, Scammell, Sheppard. Podle těchto autorů je mimo již uvedený výčet nezbytné, aby žáci se zrakovým postižením:

- měli možnost vytváření sociálních vztahů, rozvíjeli sociální dovednosti,
- byli součástí výukových aktivit a dalších činností,
- měli prostor pro seberealizaci, zažívali úspěch,
- cítili se ve škole v bezpečí (Carney, Engbretson, Scammell, Sheppard, 2003, online).

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vyžaduje edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zajištění některých dalších podmínek. Příkladem může být materiální prostředí, životospráva dětí, spolupráce s rodinou dítěte, zajištění pedagogických pracovníků s příslušnou kvalifikací či organizace vzdělávání, atd. (RVP PV, 2004). Další informace jsou zakotveny v zákonu č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho novele č. 472/2011 Sb., a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů, její novele č. 147/2011 Sb.

Je důležité, aby byly pro žáky vytvářeny takové podmínky, jež budou podporovat utváření zdravého sebepojetí dítěte a jeho soběstačnost. Nemělo by docházet k bagatelizaci nebo přeceňování zrakového postižení (ze strany vrstevníků, natož pedagoga) ani k podceňování ani k přílišnému nadhodnocování.

Specifické poruchy, zdravotní znevýhodnění a oslabení negativně ovlivňují učení i chování dítěte. Dítě, kterého se uvedená znevýhodnění týkají, vyžaduje zohlednění ve vzdělávání (Baslerová, a kol., 2012, b).

*„Vedení školy mě vůbec nepodporovalo, nestaralo se o nás. Všechno jsem si musela zjišťovat na vlastní pěst, naštěstí tu byla ještě maminka a asistentka, které mi pomohly!“*  
(výpověď pedagožky In: Kochová, Valuchová, 2010).

Úspěšné zařazení dítěte do školy hlavního vzdělávacího proudu je ovlivňováno řadou faktorů a okolností. Ty se neustále vzájemně prolínají. Těmito faktory a okolnostmi jsou myšleny hlediska ekonomická, pedagogická, psychosociální, personální a legislativní (Stejskalová, 2014). S tím souvisí i výpovědi ředitelů škol<sup>5</sup>, kteří by uvítali změnu legislativy, včetně výši přidělovaných finančních prostředků a organizačního zabezpečení. Ředitelé

---

<sup>5</sup> Dle výzkumného šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání mezi řediteli mateřských, základních a středních škol, Dostupné z: < [http://www.msmt.cz/file/483\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/483_1_1/download/) >.

uvádějí, že vlivem těchto ne zcela vyhovujících podmínek přibývá skepse vůči inkluzi (Kašparová, In: Týdeník školství, 2010, s. 10).

Významnou úlohu v celém procesu mají také typ a stupeň postižení dítěte.

Podmínky úspěšného zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vymezit podle následujících kritérií:

- vlastností dítěte z oblasti intelektových schopností, sociální adaptability, volných vlastností, určující je i typ a stupeň postižení,
- připravenosti pedagogických pracovníků, vybavení školy materiálního i technického charakteru, speciálně pedagogické informovanosti, možnosti snížení počtu žáků ve třídě,
- aktivní účasti, spolupráce zákonných zástupců a to včetně oblastí výchovy a vzdělávání.

V rámci inkluzivního vzdělávání by měly být uplatňovány učební metody rozvíjející sociální interpersonální vztahy mezi dětmi a zároveň kladně ovlivňující jejich školní práci. Hovořit lze například o kooperativním učení o možnosti volby činnosti, pracovního materiálu a též o skupinové výuce mezi dětmi vzájemně peer tutoring. Dále sem přináležejí zapojení rodičů, společnosti.

Závěry z výzkumu realizovaného Slavinem, Madlenem a Leavym potvrzují odbornou úvahu o tom, že kooperativní způsob výuky má pozitivní vliv na sociální vazby a sebepojetí dítěte intaktního i toho se speciálně vzdělávacími potřebami (In: Katz, Mirenda, 1997 In: CZECHKID: Pro pedagogy: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online]. c2010).

Úspěšné inkluzivní vzdělávání vyžaduje celý proces spolupráce ze strany vedení školy, pedagogických pracovníků a rodiny dítěte (SIMP, Co je to inkluzivní vzdělávání a jak ho realizovat? [online]. c2009).

Vedení školy, pedagogičtí pracovníci i rodiče musí být inkluzi skutečně nakloněni a ochotni být patřičně nápomocní. Podstatné jsou postoje jednotlivých zainteresovaných osob.

Zejména vedení školy by se mělo zamýšlet nad svými stanovisky k následujícím otázkám: „Spatřuji přínos inkluze pro všechny děti ve škole?; Skutečně podporuji zavádění i strategii inkluzivního vzdělávání?; Podporujeme spolupráci s rodiči a dále s celou společností?“ (CZECHKID: Pro pedagogy: Inkluzivní vzdělávání: Kdo, co, jak a proč? [online]. c2010 [cit. 25. 7. 2014], Dostupné z: <<http://www.czechkid.cz/si1540.html>>).

Jednotliví pedagogové by měli být setrvale ochotni se dále vzdělávat a současně tak měnit stávající i přijímat nové trendy, postupy i strategie ve výuce (SIMP: Co je to inkluzivní vzdělávání a jak ho realizovat? [online]. c2009). Baslerová (2012, a) uvádí jako stěžejní faktor spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem.

### 3.3 Klady a zápory integrace, inkluze

*„Člověk si uvědomí, jak je omezený, my vidící to máme tak jednoduché oproti nim. Je potřeba, aby se s tím lidí setkávali, nevidomý je plnohodnotný člověk.“ (zkušenosti se zrakovým postižením In: Kochová, Valuchová, 2010).*

Při volbě školského zařízení řeší rodiče zásadní otázku. Zařadit dítě do školy hlavního vzdělávacího proudu nebo zvolit vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Obě alternativy mají své klady i zápory. V přílohách práce jsou uvedeny praxi nejčastěji vyskytované případy.

Při obecném kontaktu i přímých osobních setkáních s intaktními vrstevníky, má dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vynikající možnost, se učit novým věcem. Dítě tak není izolováno od ostatních vrstevníků, bývá lépe připraveno pro život ve společnosti.

Kladný efekt lze samozřejmě spatřovat i v opačném směru. Intaktní děti mají možnost výjimečnou poznat dítě něčím odlišné. Učí se mu pomáhat, chápat ho a vnímat, tolerovat. Naučí-li se těmto dovednostem správně, dokáží tyto zkušenosti dále využívat i v dalším svém životě. Čím je dítě mladší, tím snadněji přijme jako svého kamaráda se znevýhodněním. Se stoupajícím věkem naopak rostou bariéry (Venclová, In: Speciální pedagogika, 2002).

Nevýhodou až snad rizikem při volbě vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu může být i skutečnost, že běžná škola nemůže dítě naučit určitým specifickým dovednostem spojeným výlučně s konkrétním zdravotním postižením např. zrakovým postižením<sup>6</sup>. Dítěti se zrakovým postižením nemusí vyhovovat větší vrstevnický kolektiv. Později ve školním věku se může stát tempo výuky příliš rychlým, objemným, obtížně může být i vnímána konkurence a to je pro dítě velmi náročné. Ve starším školním věku dochází poměrně často k rozrůznění, disimilaci. Termínem disimilace se označuje stav, kdy dítě v touze nelišit se od ostatních vrstevníků uvádí nepravdivá tvrzení týkající se jeho postižení.

---

<sup>6</sup> Obvykle učí dítě těmto dovednostem pracovník Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené, který dále metodicky vede asistenta pedagoga a dohlíží na průběh osvojování specifických dovedností (Baslerová a kol., 2012, a).

V případě zrakové vady se jedná o výpovědi typu: „Vidím text v učebnici, nepotřebuji používat lupu.“ nebo „Nemusím sedět v první lavici, na tabuli dobře vidím i odsud z poslední lavice.“.

Odmítání speciální péče se ovšem netýká jen dětí. Mnohdy si sami rodiče nepřejí, aby si dítě osvojovalo ony specifické dovednosti tolik potřebné pro minimalizaci negativních dopadů vyplývajících z jejich zrakového handicapu, chůze s bílou holí či používání zvětšovacích optických pomůcek. V neposlední řadě se rodiče o zrakově postižené dítě častokrát nadměrně bojí a mívají sklona mívají sklony vykonávat za dítě činnosti, které by zvládlo samo a mnohdy rádo.

V případě, že se zařazení dítěte do školského zařízení nezdaří, může přímým následkem být psychická traumatizace dítěte. Toto ovšem většinou neplatí pro mateřské školy, předškolní věk je období doporučované pro vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (Baslerová a kol., 2012, a).

Děti se zdravotním postižením se v rámci inkluzivního vzdělávání učí zdolávat obtíže, jež jsou s jejich znevýhodněním spojeny. To představuje značné pozitivum a vklad do jejich dalšího života.

Jsou-li zdravotně postižené děti vzdělávány segregovaně, mohou mít v budoucnu problémy nalézt zaměstnání v intaktní společnosti. Majoritě totiž v takovém případě chybí zkušenosti, informace a pociťuje obavy.

Prostřednictvím inkluze dochází k sociální kohezi v rodině ve společnosti a současně se díky ní předchází diskriminaci osob se zdravotním postižením (COSIV: Význam a přínos inkluzivního vzdělávání, [online]. [cit. 26. 7. 2014]).

Podle zahraničních zdrojů (srov. Booth, Ainscow, 2002; Hatlen 2004, Americká asociace pro nevidomé, 2005 a, b, In: Nimmo, 2008; Cologon, 2013) patří mezi překážky bránící inkluzi hlavně neznalost specifík zrakového postižení a potřeb osob se zrakovým postižením, nedostatečná kvalifikovanost pedagogů v dané oblasti, nízká úroveň empatie, nedostatek času na zpracování kvalitních vzdělávacích osnov a neuspokojivá výše finančních zdrojů. Uváděné bariéry doplňuje dánská studie, připojující do výčtu překážku v podobě nízkého sebevědomí osob se zrakovým postižením (Gabbert, 2011).

Rozdíly mezi integrací a inkluzí publikují ve své knize „Education of socially disadvantaged pupils across Europe“ autorky Vítková a Vojtková (2009). Rozdílné pojetí i přístup ke vzdělávání a postoje vyplývající z uváděných pojmů integrace a inkluze byly autorkami rozlišeny již v samotné interpretaci uváděných termínů.

Integrace byla v tomto pojetí nazývána jako asimilace, tedy přizpůsobení se jednotlivce dalším osobám, v tomto pojetí většinově. Inkluze vyjadřovala směr přijímající rozdílnost. Informace prezentované autorkami byly v pojetí rozdílnosti integrace a inkluze rozděleny oblastí, jež se zabývaly praxí, překážkami, rolí učitele a spoluprací s rodiči dítěte (Vítková a Vojtková et al, 2009, s. 75).

### 3.4 Inkluze versus integrace

Oba přístupy, integrace i inkluze bývají často mylně vnímány jako synonyma.

Dle Jankovského má slovo *intenger* význam neporušený, celý, úplný a *integrális* znamená náležící celku (Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005). Význam obou uvedených latinských pojmů tak plně koresponduje s Jesenského definicí integrace.

Jesenský totiž vysvětluje integraci jako spojování různých částí dohromady, v jeden celek. To znamená soužití minority kupříkladu osob s postižením, lidí závislých na návykových látkách či osob s poruchami chování, s majoritou.

Integrace je jevem ovlivňujícím vztahy a to jak společenské, tak i individuální a to včetně identity osob či celých sociálních skupin (Jesenský, 1998).

Integraci lze rovněž volně vymezit dle Feusera (1995, In: Hájková, Strnadová, Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice In: Univerzita Karlova v Praze, [online]), který o integraci tvrdí to, že široké hnutí za prosazování práv člověka na rovnocennou účast ve společné kultuře, jež nevyděljuje žádné jedince ani minority.

Autorky Hájková se Strnadovou uvádějí integraci do jisté vazby se segregací<sup>7</sup>. Z tohoto důvodu lze integraci označit jako desegregaci<sup>7</sup>.

Integraci je možné rozdělit na širší, tedy tu zabývající se oblastí života, zejména pak vztahů zdravotně postižených. (Michalík, 2000).

Jesenský rozlišuje dva hlavní směry integrace. Jedná se o směr asimilační a koadaptační. Podle asimilačního směru lze integraci chápat jako: „Splývání (inkluzi) zdravotně postižených s intaktními nebo s hlavním většinovým proudem (mainstream) společenského dění.“ (Jesenský, 1998, s. 24). Koadaptační směr lze vymezit jako partnerské soužití minorit a majorit (Jesenský, 1998).

Michalík uvádí, že „integrace neznamená konec potřeby speciálně pedagogické podpory. Dle jeho slov se: „Jenom poskytuje v přirozeném, běžném prostředí běžné spádové školy

---

<sup>7</sup> Pokud bychom nevyčlenili děti, žáky, studenty se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního vzdělávacího proudu, tak bychom je nezačleňovali zpět do běžných škol (Hájková, Strnadová, 2010).



žáka, na rozdíl od dřívějšího pobytu dítěte v segregačním prostředí speciální školy.“ (Michalík, 2000, s. 16).

Podle Sander je možné rozlišit určitý mezistupeň mezi integrací a inkluzí, kooperaci. Kooperace v tomto úhlu pohledu znamená spolupráci mezi běžnými školami a školami určenými pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se jedná o formu partnerských tříd, společné oslavy Vánoc, společná odpolední zaměstnávání, či jiné aktivity (Sander, 2008 In: Lechta, ed., 2010).

Inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání byly věnovány předchozí části práce. Pro logickou návaznost i hlubší možnosti pochopení je uváděno další vymezení inkluze. Lechta (ed., 2010, s. 27) vysvětluje inkluzi jako ideu integrace, vyvíjející se v novou, odlišnou a vyšší kvalitu, přičemž je podstatné, že různorodost je chápána jako normalita. Za inkluzivní lze označit takovou společnost, na jejímž fungování participují všichni její členové (Feuser, 1995 In: Hájková, Strnadová, 2010).

Průcha vnímá inkluzi jako: „Výsledek hnutí, kterým je usilováno o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání i těžce postižených.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 96).

Termíny inkluze a integrace bývají mnohdy užívány jako synonyma, což je ve skutečnosti chybné. Oba pojmy se od sebe ideově liší. Totožný mají pouze cíl, tedy co nejkvalitnější fyzický, psychický i sociální rozvoj osob s postižením, včetně uplatnění jejich potenciálu a schopností sociálního začlenění.

Autorka Stejskalová uvádí rozdíl mezi integrací a inkluzí. „Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem“ (Stejskalová, Integrace a formy alternativního vzdělávání u žáků se zrakovým postižením, 2014 In: Šance Dětem, [online]. [cit.: 28. 7. 2014]. Dostupné z: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/integrace-a-formy-alternativniho-vzdelavani-u-zaku-se-zrakovym-postizenim.shtml>>).

Hornáková (In: Lechta, ed., 2010, s. 28) zmiňuje, že v současné době je možné zaznamenávat třídimenzionální pojetí inkluze:

- I. ztotožnění s integrací,**
- II. vylepšenou integrací,**
- III. novou kvalitu přístupu k dětem s postižením, respektive bezvýhradné akceptování speciálních potřeb všech dětí (v tomto pojetí je inkluze chápána odlišně v porovnání s integrací).**

Oba pojmy, integrace a inkluze tedy neznamenají pouze korektní změnu v odborné terminologii, nýbrž vyjadřují změnu úhlu pohledu na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami (RVP: Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů. Inkluzivní vzdělávání. [online]. Praha [cit. 22. 7. 2014]).

### 3.5 Podpůrná opatření

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění novely č. 147/2011 Sb., se podpůrnými opatření rozumí aplikace speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních a rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, případně jiná opatření respektující speciálně pedagogické potřeby dětí s postižením (§1, odst. 2).

Posouzení a navržení adekvátních podpůrných opatření, vychází ze stanovení míry, myšleno hloubky speciálně vzdělávacích potřeb, jež jsou komplexním výsledkem speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky. Pro účely vzdělávání v České republice, byly vytvořeny stupně v rozmezí 1 – 4, která vyjadřují míru deficitu.

#### **1. stupeň - úbytek funkce do 25%, nízká míra speciálně pedagogické podpory**

podpora spočívá v individuálním přístupu k žákovi, tuto podporu využijí žáci se zrakovou vadou nedosahující do stupně postižení, např. žák s amblyopií

#### **2. stupeň – úbytek funkce do 50%, lehká míra speciálně pedagogické podpory**

škola při poskytování podpory spolupracuje s SPC<sup>8</sup>, žák potřebuje aplikaci speciálních forem, postupů a metod, při hodnocení vzdělávání žáka je třeba přihlížet k jeho možnostem, žák se vzdělává podle Individuálního vzdělávacího plánu, Opatření druhého stupně jsou určena integrovaným žákům s lehkým nebo středně těžkým zrakovým postižením

#### **3. stupeň – úbytek funkce do 75%, vysoká míra speciálně pedagogické podpory**

škola poskytuje žákovu podporu, úzce spolupracuje se SPC, žák potřebuje aplikaci speciálních forem, postupů a metod, při hodnocení vzdělávání žáka je třeba přihlížet

---

<sup>8</sup> Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC), v tomto případě SPC ZP (pro zrakově postižené).

k jeho možnostem, žák se vzdělává podle Individuálního vzdělávacího plánu, při edukaci jsou dále používány speciální učebnice, kompenzační, didaktické, rehabilitační pomůcky, nezbytná je úprava pracovního prostředí žáka, je dobré, jestliže do třídy dochází snížený počet žáků nebo je zařazen asistent pedagoga, podpora třetího stupně je určena žákům s těžkým zrakovým postižením a žákům, s přidruženým zdravotním, sociálním oslabením, znevýhodněním

#### **4. stupeň – úbytek funkce do 100%, velmi vysoká míra speciálně pedagogické podpory**

v tomto případě se žákovi poskytuje podpora ze strany asistenta pedagoga, bez něj není žák schopen edukace (Baslerová a kol., 2012, b, s. 128).

V souvislosti s novelou školského zákona, jež bude uvedena v platnost 1. 1. 2016, bude docházet ke změnám stávajícího systému podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Chystané změny by mohly představovat revoluci dosavadního systému podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Švancar, 2014). Znamená to, že podpůrná opatření budou rozdělena do pěti stupňů. V praxi to představí, změny pravidel naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Škola<sup>9</sup> tak bude ze zákona povinná poskytovat dítěti podporu (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

V současné době probíhá ověřování a příprava Katalogů podpůrných a vyrovnávacích opatření, jenž by měly být vydány ve školním roce 2015/2016 (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR: Ověření a vydání katalogů podpůrných a vyrovnávacích opatření, [online]). Vydáním katalogů a uvedením je v platnost, dojde ke změnám aktuálního systému podpory dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

*„Inkluze je postoj, hodnota, přístup, přesvědčení, není to počínek akce. Přijmeme-li inkluzi, pak ona řídí veškerá další naše rozhodování.“ (Černá, 1999 In: Jankovský, Pfeiffer, Švestková, 2005).*

*„Inkluze vyžaduje změnu. Jedná se o nikdy nekončící proces zkvalitňování výuky a zvyšování míry zapojení všech žáků. Je to ideál, ke kterému může škola směřovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. O inkluzi ovšem mluvíme již od okamžiku, kdy se začne se zvyšování míry zapojení u všech žáků. Inkluzivní škola je taková, která je v pohybu.“ (Booth, Ainscow, 2007 In: Kochová, Valuchová, 2010).*

---

<sup>9</sup> Tj. škola samostatně zřízená pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i škola hlavního vzdělávacího proudu.

## 4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolním neboli preprimárním<sup>10</sup> vzděláváním se rozumí první stupeň veřejného vzdělávání<sup>11</sup>. Vymezení, organizace a další náležitosti spojené s předškolním vzděláváním jsou obsaženy v zákoně č. 561/2004 Sb., O, ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., O předškolním vzdělávání a její novele č. 42/2006 Sb., Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věkovém rozmezí od tří do šesti, případně sedmi let<sup>12</sup> (RVP PV). V České republice není předškolní vzdělávání povinné (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001). Závazné je, přednostní přijímání že dětí v předškolním věku, tedy poslední rok před nástupem do základní školy. Institucionálně je předškolní vzdělávání realizováno v mateřských školách<sup>13</sup>, případně přípravných<sup>14</sup> třídách základní školy (RVP PV).

Počet dětí navštěvujících v České republice mateřskou školu, představuje u dětí tříletých 77% a ve skupině u dětí pětiletých dosahuje až 94% (Průcha, 2009).

### 4.1 Úloha předškolního vzdělávání

V prostředí mateřské školy dochází k osobnostnímu rozvoji dětí, získávání zkušeností včetně sociálních a nabývání vědomostí. Předškolní vzdělávání připravuje děti na povinné základní vzdělávání (Kuchařová, Svobodová, 2006 online).

Další předností vzdělávání v mateřské škole je „odborné vedení dětí a vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 45).

---

<sup>10</sup> Termín je v České republice málo obvyklý, používáno bývá tradiční slovní spojení předškolní výchova (Walterová, 2004).

<sup>11</sup> Podle ISCED (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) patří mateřské školy do kategorie tzv. „vzdělávání v raném dětství“ vyjádřenou označením ISCED 0 (Syslová, Z., Borkovcová I., Průcha, J., 2014).

<sup>12</sup> Splňuje-li mateřská škola zákonné požadavky, je možné přijmout do předškolního vzdělávání děti mladší 3 let (více např. na <<http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analiza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>>droj>).

<sup>13</sup> Včetně speciálních mateřských škol nebo jiných mateřských škol s upraveným vzdělávacím programem (RVP PV, 2004)

<sup>14</sup> Přípravné třídy bývají zřizovány při základních a speciálních školách pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, ve výjimečných případech i děti pětileté (Průcha, 2009).

Podstatu předškolního vzdělávání tvoří požadavek na kladení důrazu na naplňování potřeb dětí, spolehlivost, přirozenost a vytváření možností k získávání zkušeností. To zahrnuje respektování individuality dětí a hranic. (Kolláriková, Pupala, 2010).

Mateřská škola by měla podporovat aktivitu dětí, vést každého z nich k samostatnosti, poznání, rozvíjet jejich citovou stránku i kreativitu. Při kontaktu s dětmi je důležité vycházet z jejich životní situace a přihlížet k individuálním schopnostem (Jeřábková, 1993).

Činnost mateřské školy podle slovenské autorky Hajdúkové (2013, online) spočívá ve čtyřech úrovních:

- podpora osobnostního rozvoje dětí a to převážně v oblastech intelektuálních, sociálně emocionálních, morálních, tělesných, estetických a rozvíjí schopnosti a dovednosti,
- vytváření podmínek pro další vzdělávání dětí,
- příprava dětí na život ve společnosti v souladu s osobnostními předpoklady dětí a dalšími faktory jakým je kupříkladu věk,
- výchova vzdělávání prostřednictvím školních vzdělávacích programů.

Dle uvedených charakteristik lze říci, že mateřské školy usilují o tělesný, duševní, morální rozvoj dětí. Mateřskou školu navštěvují děti z nejrůznějšího rodinného i sociokulturního prostředí. Zejména pro děti z nedostatečně stimulujícího prostředí, jež mohou mít potíže v oblasti adaptace, sebeprosazení, začleňování se do kolektivu ostatních dětí, je docházka do předškolního zařízení stěžejní (Bacus, 2004). Uvedené tvrzení lze aplikovat nejen ve vztahu k dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale také ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 4.2 Organizace vzdělávání v mateřské škole

Vzdělávání v České republice vzdělávání včetně předškolního probíhá v souladu s kurikulárními dokumenty<sup>15</sup>. Pojem kurikulum se začal v českém vzdělávacím prostředí objevovat poměrně nedávno. V oblasti předškolní výchovy se ujal slovní spojení vzdělávací program (Bečvářová, 2003). Kurikulum obsahuje cíle, prostředky, podmínky, realizaci, obsah vzdělávání a hodnocení výsledků výchovně vzdělávacího procesu (Svobodová, a kol., 2010).

---

<sup>15</sup> Kurikulum lze v užším pojetí chápat jako obsah vzdělávání, v širším pojetí označuje program vzdělávacích institucí (Vališová, Kasíková, 2010).

V současné době se rozlišuje státní a školní kurikulum, přičemž státní úroveň je rozuměn Národní program vzdělávání, jinak známý jako Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program. Školní úroveň kurikula se týká školních vzdělávacích programů (RVP PV, 2004).

Výchovná a vzdělávací činnost mateřské školy je vymezena Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání, který je výchozím podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Ze základního obsahu (jednotlivých oblastí<sup>16</sup>) RVP PV by měl vycházet vzdělávací program vytvořený konkrétní školou.

Obsah v RVP PV je předkládán v podobě pěti oblastí navzájem propojených, zrcadlících vývoj dítěte, jeho učení i zrání (Ludíková, 2004).

Stanovené rámcové cíle a záměry vzdělávání jsou pro všechny děti společné. Je třeba mít na paměti, že děti s postižením potřebují při vzdělávání některé další podmínky či jejich přizpůsobení. Příkladem může být potřeba úprav v oblastech věcného prostředí, životosprávy, organizace vzdělávání nebo personálního zajištění apod. (Opatřilová In: Vítková, Havel, 2010).

Školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění říká „Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ (§16, odstavec 7). Dále hovoří o právu dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na používání speciálních učebnic, didaktických materiálů, učebních i kompenzačních pomůcek, zapůjčených školou v bezplatné formě.

Počty dětí ve třídě mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu stanovuje vyhláška č. 14/2005 Sb., O předškolním vzdělávání. Část označená § 2, odstavec 3 zmíněné vyhlášky uvádí: „V případě, je-li ve třídě mateřské školy vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, je počet dětí ve třídě snížen na nejméně dvanáct a nejvíce devatenáct dětí.“

Podle zákona č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, může ředitel školy ve třídě nebo studijní skupině, kde se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení (viz strana 41).

---

<sup>16</sup> Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální (Ludíková, 2004).

### 4.3 Cíle předškolního vzdělávání

*„Mateřská škola si klade za cíl vytvořit takové možnosti, v takovém prostoru a čase, aby se mohla osobnost dítěte rozvíjet v celé šíři, tj. v oblasti motorické, emocionální, kognitivní, etické a sociální.“ (Jeřábková, 1993 In: Rodová, 2007, s. 28).*

Do oblasti cílů předškolního vzdělávání se promítá několik pedagogických teorií a přístupů jako přístup personalistický, sociokognitivní nebo kognitivněpsychologický (Horká, Syslová, 2011).

Dle Kollárikové a Pupaly (2010, s. 138) je možné cíle předškolního vzdělávání rozdělit do čtyř oblastí:

- emocionální, sociální rozvoj dítěte a jeho schopnost přizpůsobit se neboli kladné sebepojetí, rozvoj mezilidských vztahů, samostatnost, sebevyjádření,
- získávání vztahu k učení a poznávání okolního světa prostřednictvím podmínek, které podporují samostatné učení a poznávání okolního světa,
- rozvoj v oblasti intelektových a řečových dovedností s jejich přípravou na primární vzdělávání,
- tvořivé schopnosti a individuální vyjádření, zejména v oblasti etické, estetické.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje rovněž čtyři cílové kategorie. Konkrétně se jedná o rámcové cíle<sup>17</sup>, klíčové kompetence neboli také obecnou úroveň, dílčí cíle a výstupy, tedy oblastní úroveň. Podstatné je, prolínání jednotlivých kategorií (RVP PV, 2004).

Podle Šmelové (In: Svobodová, 2010) je důležité, aby předškolní pedagogové věnovali pozornost vzdělávacím záměrům a dílčím cílům, které ukazují pedagogům směr jejich výchovně vzdělávacího působení.

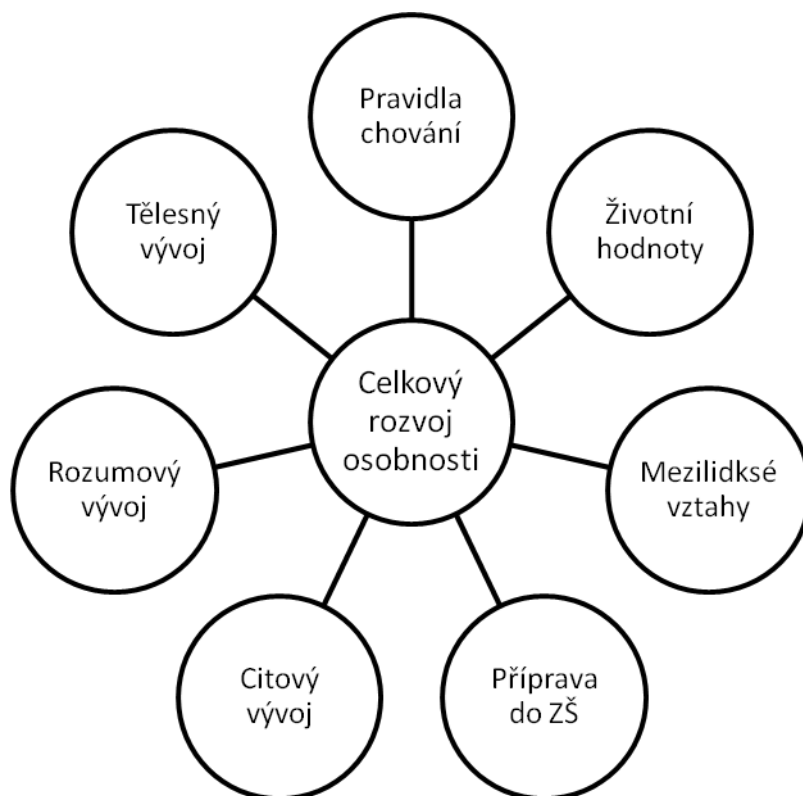
K osobnosti dítěte se řadí klíčové kompetence a očekávané výstupy. Představují to, čeho má dítě před nástupem do úrovně povinné školní docházky dosáhnout.

Předškolní vzdělávání vytváří předpoklady pro další závazné vzdělávání a také pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí. Lze uvést, že pomocí předškolního vzdělávání dochází k významnému rozvoji osobnosti dítěte, rozumovému i citovému rozvoji.

---

<sup>17</sup> Rámcovými cíli rozumíme všeobecné záměry předškolního vzdělávání; klíčové kompetence jsou obecné dovednosti dosažené v předškolním vzdělávání; dílčí cíle jsou konkrétní záměry náležící k příslušné vzdělávací oblasti; dílčí výstupy jsou konkrétní dovednosti, postoje, hodnoty, poznatky, jež odpovídají dílčím cílům (RVP PV, 2004).

Dále se předškolní vzdělávání podílí na osvojování základních pravidel chování, hodnot a jeho vliv se zrcadlí i v oblasti prosociálních vztahů. Opatřilová (ed., 2006) dokládá toto tvrzení následujícím schématem.



Obr. č. 2. Celkový rozvoj osobnosti (Opatřilová, ed., 2006, s. 84)

#### 4.4 Současné trendy v předškolním vzdělávání

V minulosti bylo vzdělávání v mateřské škole chápáno jako pokračování či doplňování rodinné výchovy<sup>18</sup>. Za skutečné vzdělávání dětí byla považována až základní škola. Skutečnost, že se mateřská škola významně podílí na výchovně vzdělávacím procesu dětí a má tak podstatnou roli v životě dítěte potvrzují i tvrzení následujících autorů.

Vzdělávání v mateřské škole nenavazuje pouze na rodinnou výchovu, jak by si mnozí mohli myslet, ale naopak ji prolíná, prohlubuje a rozšiřuje. Významný vliv má proto vzájemná spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou (Svobodová, 2007).

Na problém s vymezením pojmu předškolního vzdělávání poukazuje Matějček, podle kterého je nesprávně chápáno již samotné slovo předškolní, ve významu období, předející nástupu do základní školy. Autor uvedenou ideu odmítá a považuje období vstupu dítěte

<sup>18</sup> Více například v publikacích: Šmelová, 2008, Kolláriková, Pupala, 2010, Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014.



do mateřské školy je pro dítě za natolik významné životní období, které je možné jej vzhledem k důležitosti přirovnat až ke střednímu školnímu věku (Matějček, 2005).

S tímto názorem souhlasí i odbornice na předškolní vzdělávání Opravilová. Podle autorky patří toto tvrzení do dob totalitního režimu, kdy bylo hlavním cílem předškolní výchovy připravit dítě na vzdělávání v základní škole<sup>19</sup> (Kropáčková, Opravilová In: Těthalová, 2011, online).

Trendem v současném vzdělávání dětí a to nejen v předškolním věku je globalizace. Globální výchova poskytuje nové úhly pohledu a strategie, přičemž vychází z aktuální pedagogické teorie respektování dítěte jako kompaktní osobnosti s důrazem na posilování hodnot vzdělávání, praktiky orientovanou výuku, osvojování poznatků výuku orientovanou na praktické osvojování poznatků a zkušeností pomocí nejrozličnějších činností, apod. „Podstatou globální výchovy je chápání souvislostí veškerého celku a komplexní odpovědnost za lokální i globální svět, respekt k celku přírodně společenskému, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný.“ (Horká, Syslová, 2011, s. 11).

Předškolní vzdělávání můžeme chápat jako počáteční etapu v celoživotním systému vzdělávání jedince (známé také pod anglickými pojmy lifelong education nebo lifelong learning (Opravilová, Kropáčková, 2005).

Toto tvrzení doplňují autorky Horká a Syslová (2011) Podle nichž vyjadřuje předškolní vzdělávání vzájemné propojení směrů z pedagogické praxe a teorie, které jsou hlavními prvky ve vzdělávání. Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání umožňují pozdější realizaci globální výchovy v základní škole (Horká, Syslová, 2011).

Předškolní výchova v České republice vychází z modelu zaměřeného na osobnostní rozvoj dítěte. Uvedený model představuje humanistické pojetí, otevřený vztah k rodině i počátečnímu vzdělávání, důraz je kladen na rozvoj komunikace a situačního učení, využívá se princip individualizace a alternativnosti, podporovány jsou tvořivost a samostatnost dítěte (Průcha, 2009, s. 74).

Za trend lze v současné době označit i systém inkluzivního vzdělávání, které se dotýká i mateřských škol.

## 4.5 Mateřská škola

Mateřská škola je instituce spolupracující s rodiči nebo určenými zákonnými zástupci dětí, s dalšími občany. Cílem je vyvíjení aktivit a organizování činností ve prospěch rozvoje dětí

<sup>19</sup> Činnost mateřských škol, neboli příprava dětí na základní vzdělávání platí až do roku 1989, kdy byla zahájena transformace školství na všech jeho stupních (Kropáčková In: Informatorium 3 – 8, 2004, [online]).

předškolního věku a prohlubování kooperativního výchovného působení mateřské školy, rodiny a veřejnosti (Jeřábková, 1993).

Poslání mateřské školy lze podle autorky Kropáčkové chápat jako „místo, které vede děti k samostatnosti a pozitivnímu sebepojetí.“ (Kropáčková In: Těthalová, 2011, [online], [cit.: 30. 8. 2014], Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek8726.htm>>).

Podle autorky Kořátkové (2008) je mateřská škola jediné místo, kde je možné účelně rozvíjet osobnost jedince a současně kultivovat sociální vztahy ve skupině.

Výzkumy prezentované v publikaci autorky Atkinson dokazují, že kvalitně<sup>20</sup> poskytované předškolní vzdělávání se projevuje v pozdějším věku dítěte vyššími sociálními kompetencemi a vyšší asertivitou. Autorka dále poukazuje na existenci možnosti snižování negativních vlivů vznikajících v rodinné sféře prostřednictvím kvalitní institucionální péče (Atkinson, 2003).

#### **4.5.1 Proces přijímání dítěte do mateřské školy**

Proces přijetí dítěte do mateřské školy probíhá ve správním řízení, v souladu s § 165 školského zákona (Doporučení MŠMT k vydávání rozhodnutí o přijetí k předškolnímu vzdělávání).

O přijetí do MŠ rozhoduje ředitel školy a to na základě písemné žádosti rodičů, zákonných zástupců dítěte.

Při přijímání dítěte do předškolního vzdělávání, stanoví ředitel školy společně se zákonným zástupcem dny a dobu, v níž bude dítě v mateřské škole přítomno (Vyhláška č. 14/2005 Sb., O předškolním vzdělávání v platném znění). Ředitel mateřské školy může rozhodnout o zkušebním pobytu a to maximálně po dobu tří měsíců. (Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Pokud je kapacita mateřské školy naplněna a proto nelze do předškolního vzdělávání dítě přijmout, je vedení mateřské školy povinno zajistit dítěti přijetí do jiné mateřské školy (v obci nebo ve spádové oblasti, má dítě trvalý pobyt), (MŠMT: Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání a zahájení povinné školní docházky, [online]. [cit. 30. 8. 2014]).

Aby mohlo být dítě do mateřské školy přijato, musí být splněny následující podmínky.

První povinnou náležitostí, je pravidelné očkování dítěte a prokázání jeho zdraví, neinfekčního stavu.

Podmínkou přijetí do mateřské školy je také věk dítě. Nejčastěji se interval definuje rozmezím tří až šesti let, výjimečně je možné přijmout děti dvouleté.

---

<sup>20</sup> Kvalitní předškolní vzdělávání – na kvalitě vzdělávání v předškolním zařízení se zásadním způsobem podílí počet dětí ve třídě, poměr pedagogických pracovníků vzhledem k dětem, úroveň vzdělání učitelů, stálost zaměstnaných pedagogických pracovníků (Galinsky a kol., In: Atkinson, 2003).

Další interní podmínky stanovuje ředitel příslušné mateřské školy. Příkladem může být podmínka aktivního výkonu zaměstnání rodičů dítěte, trvalého bydliště ve spádové oblasti obce nebo i podmínka sourozence dítěte již navštěvujícího mateřskou školu. (Aperio: Společnost pro zdravé rodičovství, Pravidla přijímání dětí do mateřských škol, [online]. [cit.30. 8. 2014]).

Ředitel mateřské školy je povinen respektovat zásady a cíle ve vzdělávání, které jsou uvedeny v § 2 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o rovný přístup ke vzdělávání, bez diskriminace z důvodu rasy, pohlaví, etnické příslušnosti, barvy pleti, víry a náboženství, jazyka, majetku, rodu nebo zdravotního stavu.

Maximální naplněnost jedné třídy mateřské školy je legislativně vyjádřena počtem dvacet čtyři (Česká školní inspekce, Je stanoven počet dětí ve třídách v jednotlivých typech škol? [online]) pokud není do třídy zařazeno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (viz Vyhláška č. 14/2005 Sb., O předškolním vzdělávání v platném znění).

Rozdělení dětí do tříd podle věku není podmínkou, je možné vzdělávat třídy věkově heterogenní (Vyhláška č. 14/2005 Sb., O předškolním vzdělávání v platném znění).

#### **4.5.2 Pedagog v mateřské škole**

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. (díl 1, § 3) vymezuje závazné požadavky nezbytné pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Zákon uvádí, že pedagogickým pracovníkem může být pouze osoba způsobilá k právním úkonům, odborně kvalifikována<sup>21</sup> pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost, bezúhonná, zdravotně nezatížená a prokázala-li znalost českého jazyka.

Podle Šmelové a Nelešovské lze chápat pedagoga mateřské školy jako kvalifikovaného odborníka v předškolní výchově, osobnostně vyzrálého, odpovědného za rozvoj dětí a uspokojování jejich potřeb, za předpokladu respektem dětské individuality (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Kromě osobnostních dispozic je zapotřebí, aby učitel mateřské školy měl znalosti vývojových psychologických charakteristik předškolních dětí i specifík jednotlivých vývojových období. Pedagog mateřské školy by měl také ovládat komunikaci s lidmi, zejména s rodiči jednotlivých dětí (Krejčová In: Těthalová, 2010, [online]).

---

<sup>21</sup> Kvalifikační způsobilost předškolních pedagogů je podrobně stanovena v zákoně č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících, díl 2, § 6 „Učitel mateřské školy“.

Výčet uvedených předpokladů pro výkon profese pedagoga se označuje slovním spojením profesní kompetence<sup>22</sup> (Průcha In: Syslová, 2013, online).

Průcha a Kořátková (2013, s. 60 - 61) uvádějí výčet oblastí, s nimiž úzce souvisí kvalitní profesionální výkon pedagoga:

- dovedností osobnostních, sociálních a sociálně psychologických,
- tvořivosti a cíleného plánování náplně práce s dětmi,
- odborné vybavenosti učitele včetně znalostí z oborů esteticko výchovných, didaktických,
- schopnosti rozpoznání počátku stagnace ve vývoji dítěte a případných odchylek od běžného vývoje.

I přes značný rozvoj předškolního vzdělávání a navyšování kvalifikace pedagogických pracovníků v mateřských školách je v naší společnosti stále přikládána větší váha vzdělávání základnímu. Tato skutečnost vede k tomu, že mateřská škola se ve společnosti netěší potřebné důvěře<sup>23</sup> (Oprailová In: Těthalová, 2011, [online]).

Podle Krejčové (In: Těthalová, 2010, [online]) se kvalitní učitel mateřské školy snaží porozumět a pochopit děti, uvědomovat si odpovědnost za jejich výchovu a rozvoj, snaží se každému z dětí poskytnout to, co skutečně potřebuje.

Učitel současné mateřské školy by se měl v rámci své profese:

- orientovat na individuální potřeby dítěte,
- mít důvěru ve schopnosti ostatních lidí, dětí, jejich rodičů i kolegů,
- být dítěti, rodině i svým spolupracovníkům oporou,
- navazovat kvalitní vztahy v pracovním kolektivu i v soukromém životě,
- dokázat objevovat předpoklady i silné stránky v každém dítěti, dále je rozvíjet formou nejrozumnějších aktivit,
- respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost,
- být pro děti pozitivním vzorem (Průcha, Kořátková, 2013, s. 62).

---

<sup>22</sup> Profesní kompetence vymezuje Spilková (In: Syslová, 2013) jako: „komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“

<sup>23</sup> Přičemž je dokázáno, že děti, které docházely do mateřské školy, jsou v dalším vzdělávání více kreativní, mají méně výchovných potíží, lépe se jim daří v oblasti sociálních vztahů. Uvedené tvrzení vychází podle autorky Oprailové z dlouhodobých výzkumných šetření (srov. Atkinson, 2003, Oprailová In: Těthalová, 2011, [online]).

## 5 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Rodiče nejvíce formují osobnost dítěte. Ovlivňují ji svými názory, postoji a hodnotami, vztahem k dítěti samotnému, vztahem k partnerovi i k sobě.

Další sociální skupinou významným způsobem dítě ovlivňující, jsou vrstevníci. Z tohoto důvodu je vstup do mateřské školy odborníky na předškolní výchovu vnímán jako významné období v životě jedince. S nástupem do předškolního zařízení je spojován proces odpoutávání se od rodiny (Ludíková, 2004).

Požadavek na předškolní výchovu nabývá v České republice na společenském významu. Předškolní děti se zrakovou vadou mají v tomto období největší možnost dosahování přijetí ze strany vrstevníků.

S tímto faktem souhlasí např. i autorky Keblová, 1998 a Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012. A to především proto, že předškolní dítě ještě není stigmatizováno slovním spojením být postižený.

Interakce dítěte se zrakovým postižením s vrstevníky působí pozitivně na celkový rozvoj jeho osobnosti, včetně identifikace své odlišnosti od druhých dětí; osob (Hájková, 2005).

Důvody, proč by dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mělo navštěvovat běžnou mateřskou školu, uvádí ve své publikaci Baďouriková (2006 In: Bartoňová, Bytešníková, Vítková, et al., 2012, s. 17). Dle autorky mají děti v předškolním věku mnoho společného dokonce více než toho, čím se od sebe liší. Jsou součástí určitých sociálních skupin, což jak uvádí Baďouriková, výrazně ovlivňuje jejich vývoj i učení.

V předškolním věku se děti učí nápodobou od sebe vzájemně, od dospělých osob. K tomu, aby se dítě adekvátně rozvíjelo, potřebuje prostředí, které uspokojují a zároveň respektuje jeho schopnosti i potřeby. Pedagog by měl respektovat obecné potřeby vyplývající daného věkového období a současně individuální potřeby každého z dětí (Hájková, Květoňová-Švecová, 2001).

V praxi se můžeme setkat s různými názory na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných školách. Zejména v poslední době se toto téma stává velice aktuálním.

Někteří pedagogové i mnozí další odborníci spatřují v tomto způsobu vzdělávání překážky. Především je vnímají v poskytování odborné péče, ve velkém kolektivu dětí, v chybějící speciálně pedagogické či terapeutické podpoře a nedostatečném personální vybavení.

Druhý opačný pohled naopak přibližuje situace, kdy mají předškolní pedagogové a další interesovaní se vzděláváním dítěte se zdravotním postižením kladné zkušenosti (Hájková, Květoňová-Švecová, 2001; LaVenture, 2007; Fox, 2013; Stejskalová, 2014 [online]).

Vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v běžné mateřské škole neznamena pouhé zařazení dítěte do hlavního vzdělávacího proudu. Je třeba vždy plně zabezpečit tyto náležitosti:

- vypracování individuálně vzdělávacího plánu,
- spolupráci s příslušným Speciálně pedagogickým centrem nebo se Střediskem rané péče,
- speciální proškolení pedagogických pracovníků,
- spolupráci rodiny dítěte,
- podporu socializace dítěte,
- speciální pomůcky či personální obsazení (Pešatová, 2003).

U dětí se zrakovým postižením v předškolním věku, je hlavním cílem speciálně pedagogického působení rozvoj stávajících zrakových funkcí je-li to z funkčního hlediska možné a dalších kompenzačních smyslů.

Těmito kompenzujícími smysly jsou míněny sluch, hmat, chuť, čich a dále také řečové dovednosti, estetické vnímání, sebeobsluha a prostorová orientace a samostatný pohyb (Keblová, 1998 In: Vítková, Friedmann eds., 2012).

Narušení nebo úplná ztráta zrakových funkcí, neznamena neschopnost osoby se o sebe samostatně postarat.

Proto, aby byl jedinec se zrakovým postižením samostatnou a svébytnou osobností, stává se nezbytným počátek přípravy na budoucí život již v raném věku.

Jak uvádí Čálek (1985, s. 1) „Údělem nevidomého tedy není bezmocná nečinnost, ale činnost bez pomoci zraku“.

## **5.1 Prostředí mateřské školy**

Inkluzivní prostředí je přátelské otevřené, tolerující, respektující místo poskytující dostatek podnětů pro rozvoj, komunikaci a kooperaci. Je to místo v němž se vzdělávají, pracují, tráví volný čas a vzájemně se setkávají všichni jedinci. V inkluzivním prostředí je jinakost zdrojem vzájemného obohacení, nikoli komplikace (Uzllová, 2010). Takové prostředí by měla nabízet i současná inkluzivní mateřská škola.

Dítě se zrakovým postižením potřebuje prostředí, které mu při každodenních činnostech i při samostatném pohybu umožní co nejlepší orientaci s ohledem na jeho stávající zrakové funkce. Prostor třídy jakož i celé budovy mateřské školy by mělo být tedy upraveno jednoduše. Pozornost je třeba také věnovat kontrastu a dalším výrazným prvkům (Nováková In: Vítková, Friedmann, eds., 2012).

Rámcový program pro Předškolní vzdělávání (2004) klade důraz na to, aby bylo prostředí mateřské školy, kde se vzdělává dítě se zrakovým postižením bezbariérové a maximálně bezpečné.

Keblová (1996) blíže popisuje jakým způsobem je možné bezbariérové prostředí zajistit. Pro názornost je uvádí několik příkladů.

V případě dveří i dalších skleněných ploch lze prosklené části označit barevnou lepicí páskou. Je vhodné barevně označit začátek a konec schodiště. Dále se nabízí vhodné vyznačení každé strany schodiště barevnými kontrastními liniemi. V prostředí třídy mateřské školy je dobré rozdělit velkou herní místnost na menší úseky. Toho docílíme rozdílnou barvou podlahové krytiny nebo vhodným rozmístěním nábytku v místnosti. Též se využívají kontrastních barvy a materiály v místnosti, označování vypínačů, různých úchytů, zárubní dveří, kliky a schody. Je důležité pamatovat i na pracovní plochu stolu, natřít ji tmavou matnou barvou (Prokopová, [online] Dostupné z: <<http://specou.cz/wp-content/uploads/2013/04/tyflo-prez.pdf>>).

Šimko J. a M. (In: Lechta, 2010) považují za příhodné, je-li dítě se zrakovým postižením před nástupem do mateřské školy blíže seznámeno s jejím prostředím. Podle autorů dítě lépe zvládne orientaci v mikro i makro prostoru<sup>24</sup>.

Nejdůležitějším faktorem z hlediska prostředí je správné osvětlení. Vyhovující osvětlení má pozitivní vliv na činnost dětí i žáků, na jejich náladu, celkový duševní stav, snižuje únavu a v neposlední řadě umožňuje vyhovující činnost zraku.

Nezbytné je respektování toho, že ne všechny zrakově postižené děti mají zvýšené nároky na osvětlení. Děti světloplaché, precitlivělé na světelné podněty potřebují světlo tlumené (Keblová, 1996).

---

<sup>24</sup> Výcvik prostorové orientace by probíhat formou nácviku orientace v mikro a makro prostoru. Mikro prostor představuje například plochu stolu, papír, podložku nebo knihu. Pojem makro prostor vyjadřuje kupříkladu zahradu, hřiště či prostor třídy (Kulštrunková, 1990/1991, Speciální pedagogika, online, Růžičková In: Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011, CD).

## 5.2 Výukové metody

Aplikací vhodných pedagogických metod a postupů se podílíme na rozvoji celé osobnosti dítěte. Opatřilová upozorňuje, že při volbě výukových metod je třeba vycházet z obecné pedagogiky a specifík předškolního vzdělávání. V předškolním věku je více než správné používat následující výčet pedagogických metod a přístupů:

- kooperativní učení,
- prožitkové aktivity a hry,
- situační učení,
- spontánní sociální učení,
- činnosti řízené i samostatné,
- didakticky cílené činnosti,
- integrovaný přístup (Opatřilová, ed., 2006).

Uvedené metody a přístupy podle Opatřilové jsou shodné se současným RVP PV, v němž jsou rovněž vymezeny obdobné pedagogické přístupy k dětem.

Nielsen (1998) hovoří o metodě aktivního učení. Říká, že zdravé děti se učí prováděním různých činností a zároveň uvádí, že způsob aktivního učení nezapadá do běžně používaných metod v rámci výchovy a edukace dětí se zdravotním postižením.

Nováková uvádí specifické dovednosti, jež by měly být rozvíjeny u dítěte se zrakovým postižením v době předškolního věku:

- zrakové funkce souvisejí kupříkladu a koordinací ruka-oko, orientací na ploše,
- sluchové vnímání s identifikací zvuků, včetně jejich lokalizace,
- hmatové vnímání s rozvojem jemné a hrubé motoriky, specifickými činnosti, ve formě přípravy na čtení a psaní,
- čich a chuť s určováním vůní a chutí,
- řečové schopnosti s rozvojem řečových produkce a správnou artikulací,
- estetickým vnímáním,
- sebeobslužnými činnosti s hygienou,
- samostatný pohyb s prostorovou orientací (In: Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 98).



Dítěti se zrakovým postižením je třeba zprostředkovat podněty a příjem informací zrakem. Tím se rozumí dostatečné velikost předkládaného, předmětů, vhodná volba materiálů, barev i kontrasty.

Již v předškolním věku je možné využívat optické pomůcky jako je televizní kamerová lupa. Vhodnými činnostmi pro práci s televizní kamerovou lupou může být prohlížení obrázků v knížkách nebo pracovních listech.

Kromě používání vhodných materiálů je třeba vhodně upravovat i prostředí třídy mateřské školy (viz strana 37), (Moravcová, 2004).

Rozvoj zrakových funkcí by měl probíhat podle základní klasifikace zrakového postižení. Rozumí se jí středně těžké, těžké zrakové vady a nevidomost (Mezinárodní klasifikace nemocí, Desátá revize, [online]). Veškeré rozvíjející činnosti by měly reflektovat i další druhy zrakové nedostatečnosti, jakou je kupříkladu porucha binokulárního vidění.

Cílem prováděných aktivit je využívání zbytků zraku zejména při orientaci v prostředí (Novohradská, 2009).

Ludíková (2004) píše o tom, že používané pomůcky by měla být barevně kontrastní a též dostatečně syté. Důležité je, aby barev nebylo příliš mnoho. Obrázky je vhodné zvýraznit černou konturou, bez přílišných detailů. Pracovní plocha by měla být jednobarevná, neměla by se lesknout natož pak dítě oslňovat, takto může působit bílá barva v případě některých zrakových vad.

Aby bylo vzdělávání dětí se zrakovým postižením úspěšné, považuje Röderová (2010 In: Knotová, 2014, [online], [cit.: 5. 1. 2014]) za podstatné tyto oblasti:

- tematického propojení vzdělávacích oblastí a jevů,
- názornosti,
- dítě se zrakovým postižením je součástí vrstevnické skupiny,
- strukturovaných a jasných informací, popisů,
- delších časových limitů pro práci,
- verbalizace prováděných činností,
- respektování potřeb dítěte,
- poskytování zpětné vazby, evaluace,
- aplikace situačních a jiných her, počítačové programy,
- rozvoje klíčových kompetencí a podpory osobnosti dítěte,
- dodržování zrakové hygieny.

Z hlediska inkluzivního vzdělávání odpovídají pojetí tohoto typu vyučování následující metodické komponenty:

- sebeurčení a spoluurčení,
- učení jednáním,
- celostní účasti osobnosti žáka,
- učení zkoumáním, kreativním učení,
- učení napříč obory,
- kooperativní formy práce,
- kontaktu s vnějším světem (Petersen 1993 In: Wilhelm, Speciální pedagogika, roč. 127, č. 3, 2002 - 2003).

Abychom dosáhli cíle výchovně vzdělávacího procesu a co největšího rozvoje osobnosti zrakově postiženého dítěte, je potřeba využívat speciální metody. Jedná se o reedukaci, kompenzaci a rehabilitaci, případně edukaci.

Uvedené speciálně pedagogické metody by měly být aplikovány v předškolním zařízení pro zrakově postižené děti i v běžné mateřské škole. Výcvik specifických dovedností je nezbytným předpokladem pro úspěšný vstup do základní školy a další aktivity dítěte. Z tohoto důvodu se pracovník SPC podílí na výcviku specifických dovedností metodickým vedením v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu (Novohradská, 2009).

Pokud je v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu vzděláváno více dětí se zrakovým postižením, autoři Šimko J. a Šimko M. (In: Lechta, 2010) považují za příhodné, aby mateřská škola zaměstnávala také speciálního pedagoga. Ideální by podle autorů byla situace, kdy by součástí standardního provozu běžné MŠ byly hodiny tyflopedické péče v rozsahu tří až pěti hodin týdně. Pedagog by se tak mohl individuálně věnovat dětem se zrakovým postižením.

Výcviku a osvojování specifických dovedností u předškolního dítěte se zrakovým postižením se podrobněji věnuji od strany 49.

### **5.3 Speciálně pedagogické centrum**

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je součástí školské soustavy České republiky. Podle platné legislativy se řadí mezi školská poradenská zařízení (Hanák, Michalík, 2011, [online]).

V současné době patří do této kategorie dva typy zařízení, pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a její novela č. 119/2011 Sb., definuje rozdíl mezi oběma poradenskými zařízeními. PPP poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pedagogicko psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Činnost SPC spočívá v poskytování poradenských služeb žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením.

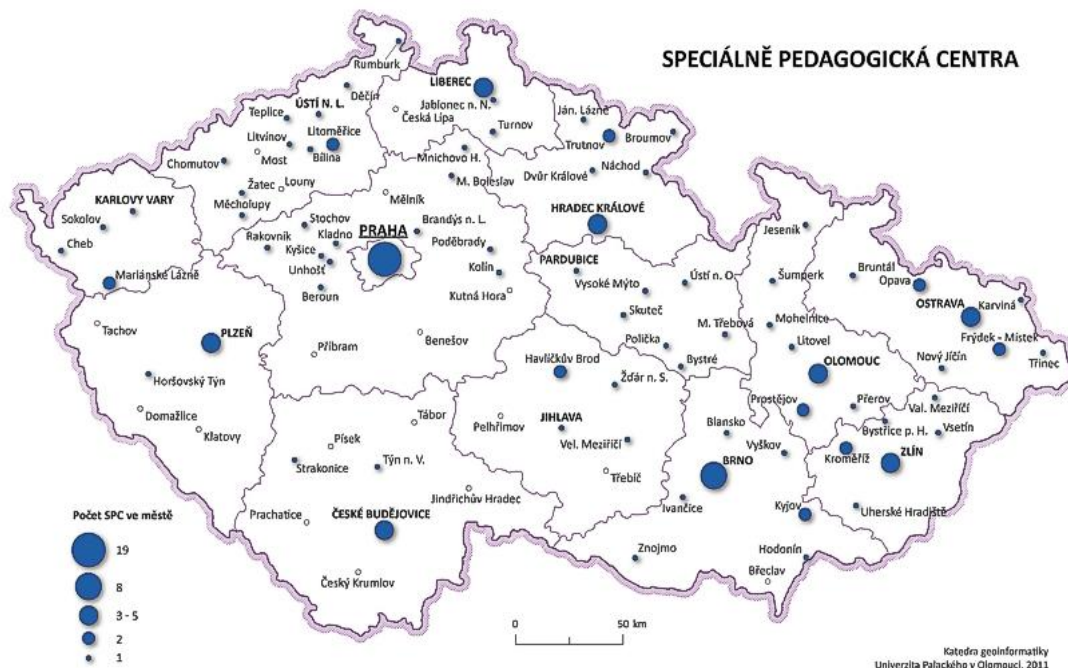
Činnost školských poradenských zařízení obou uvedených typů, lze podle autorů Pešové a Šamalíka (2006) vymezit jako poskytování poradenských služeb dětem, žákům, studentům s postižením a jejich rodinám, sociálním skupinám, jejichž členem dítě členem je. Samozřejmostí je spolupráce s dalšími odborníky či institucemi. K těm se řadí nejčastěji školy, lékaři, sociální pracovníci.

Standardní činnost speciálně pedagogických center je podrobně vymezena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění, § 6, odst. 4 a v její příloze č. 2. „Standardní činnost center (Standardní činnosti společné)“.

Tým pracovníků speciálně pedagogického centra nejčastěji tvoří pedagog, psycholog, speciální a sociální pracovník (RVP, Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů. Inkluzivní vzdělávání. [online]. Praha [cit. 18. 8. 2014]).

Školské poradenské zařízení, kterým SPC je, nepředstavuje alternativu školské inspekce. Speciálně pedagogická centra jsou instituce, jejichž posláním je provázení klientů na cestě vzděláváním, od předškolního až po vyšší odborné (Baslerová, a kol., 2012, a).

Následující mapa České republiky zobrazuje umístění a počet speciálně pedagogických center.



Obr. č. 3. Mapa SPC v ČR (Hanák, Michalík, 2011, [online], [cit.: 5. 1. 2014],  
Dostupné z: <[http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/mapa\\_vsechna\\_spc2-01\\_mala1\\_vzor.jpg](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/mapa_vsechna_spc2-01_mala1_vzor.jpg)>)

### 5.3.1 Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené

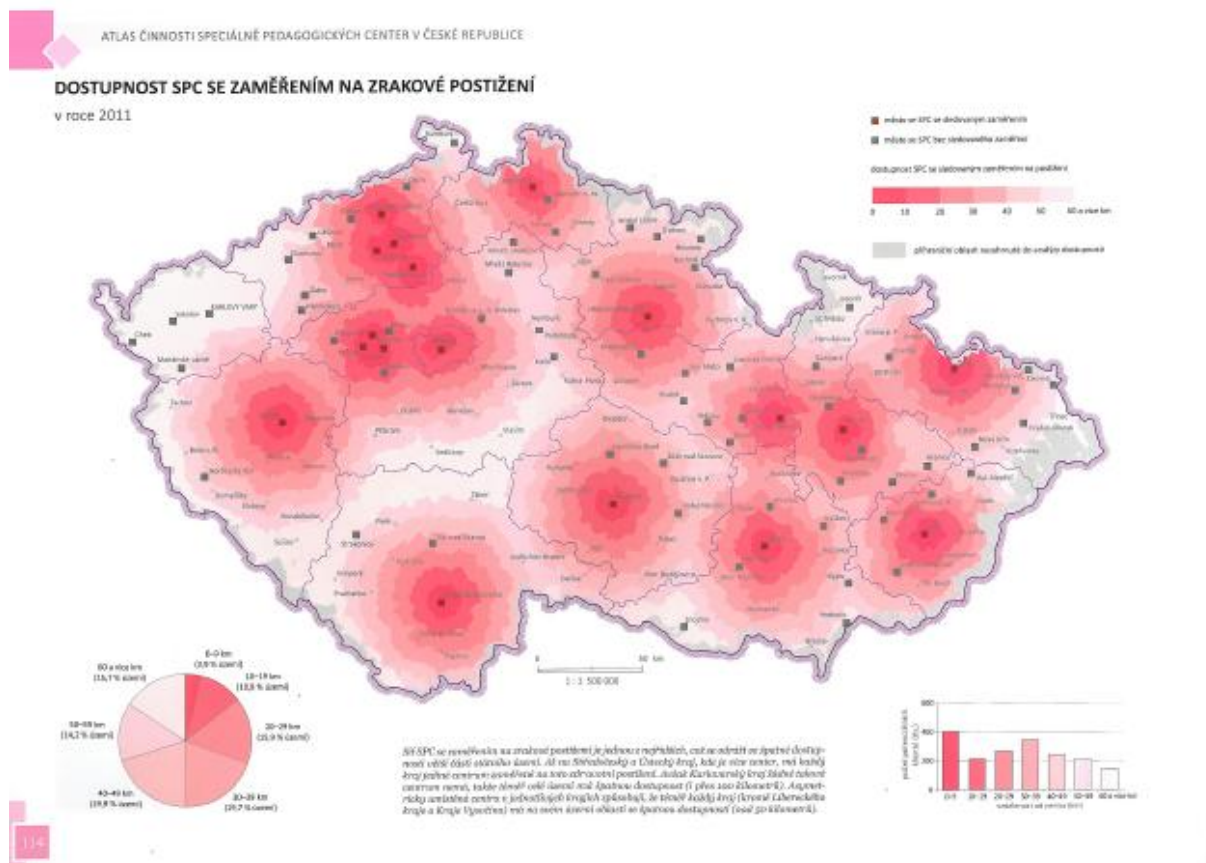
Poradenské služby speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené jsou určeny dětem, žákům a studentům se zrakovým postižením nebo dětem, žákům a studentům sesoubným postižením více vadami, přičemž alespoň jedna z nich postihuje zrakové funkce. Služby jsou zároveň poskytovány rodičům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, kde se tito žáci vzdělávají (Janková, Jílková In: Kucharská a kol., 2007).

Činnost speciálně pedagogických center pro zrakově postižené je vymezena v příloze č. 2, vyhlášky č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění. Podle této vyhlášky poskytují SPC pro zrakově postižené<sup>25</sup> následující služby zahrnující výcvik specifických činností, nácvik používání kompenzačních pomůcek klientem, smyslovou výchovu; zrakovou stimulaci, rozvoj zrakových funkcí, průpravu ve čtení a psaní Braillova písma, propedeutiku čtení a psaní zvětšeného textu, nácvik podpisu. Služby obsahující i tyflografiku, zrakovou hygienu,

<sup>25</sup> Dále SPC pro ZP.

rozvíjení matematických představ, rozvíjení estetického vnímání, nácviky sebeobsluhy, prostorové orientace a samostatného pohybu. Práci se speciálními pomůckami. Poskytuje též informace o didaktických pomůckách, zvukových a audiovizuálních pomůckách, nabízí metodické vedení asistentů pedagoga, organizování setkání rodičů a pedagogů klientů a sociálně rehabilitační program.

Prostřednictvím následujících schematických map je vyjádřena dostupnost a spádovost SPC pro ZP v jednotlivých krajích České republiky.



*Obr. č. 4. Dostupnost SPC pro zrakově postižené (Vožehlik, Michalík, 2013, s. 114)*

## v roce 2011



Obr. č. 5. Spádovost SPC pro zrakově postižené (Vožehlik, Michalík, 2013, s. 115)

## 6 MATEŘSKÁ ŠKOLA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění jsou uváděny podmínky, za nichž může být žák zařazen do škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením: „Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě pedagogického popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah i závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání ([online], [cit.:5. 1. 2015], Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/7876\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/)).

Podle statistik je nejvyšší počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zařazen do mateřské školy logopedické. Následují mateřské školy speciální pro děti s mentálním nebo kombinovaným postižením a MŠ pro zrakově postižené (Bartoňová, 2005 In: Průcha, 2009).

### 6.1 Charakteristika zařízení

Úloha mateřské školy pro zrakově postižené děti je definována prostřednictvím kompenzací smyslových a reedukací zachovalých zrakových funkcí (Květoňová-Švecová, 2007). Využitím reedukačních metod jsou stimulovány postižené zrakové funkce, je prováděn výcvik ostatních kompenzačních smyslů. Tyto činnosti musí provádět odborníci znalí oblastí speciální pedagogiky, lékařských věd a dalších, kupříkladu technických oborů.

Cílem veškerých snah mateřských škol pro zrakově postižené je, co nejlépe připravit děti na povinnou školní docházku. Děti jsou vedeny k samostatnosti, podporovány k dosahování odpovídající úrovni motorických dovedností anebo k přípravě na novou sociální roli, roli žáka. Dítětem se zprostředkovávají podněty a předávají informace takovým způsobem, aby si nezávisle na stupni zrakové vady mohly osvojovat vědomosti, dovednosti i návyky (srov. Monatová, 1997, Vítková, ed., 1998, Novohradská, 2009).

Vzdělávací program mateřské školy pro zrakově postižené je vytvářen na základě RVP PV a jeho obsah vzdělávání je proto totožný s mateřskou školou hlavního vzdělávacího proudu. Vzdělávání dětí v mateřské škole pro zrakově postižené se dále v obecné rovině zaměřuje na rozvoj zrakových funkcí, u dětí slabozrakých a nevidomých, hlavně na rozvoj ostatních smyslů, včetně rozvíjení orientačních schopností či sebeobsluhy (Okamžik, 2014, [online]).

## 6.2 Materiální podmínky mateřské školy pro zrakově postižené

Závazné požadavky vztahující se k vzdělávání v mateřských školách pro zrakově postižené jsou uvedeny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Také rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (2004, 8.) jsou stanovovány nezbytné náležitosti související se vzděláváním dětí se zrakovým postižením. Obsahy obou závazných dokumentů ukládají mateřským školám<sup>26</sup> povinnost zajistit níže uvedené podmínky, jež jsou považovány za vyhovující, jestliže je zajištěno:

- osvojování specifických, dítětem zvládnutelných dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu,
- bezbariérové a maximálně bezpečné prostředí, s ohledem na zrakové postižení dítěte,
- dodržování zrakové hygieny,
- dostatečné množství nabídek dalších zvládnutelných aktivit, zabezpečení vhodnými kompenzačními pomůckami a hračkami,
- snížení celkového počtu dětí v rámci třídního kolektivu,
- funkční zapojení a trvalá přítomnost asistenta pedagoga.

Dle RVP PV (2004, s. 33) jsou Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání v oblasti vzdělávání totožné pro všechny děti bez rozdílu. Mateřské školy mají povinnost vytvářet vlastní Školní vzdělávací programy, jejichž obsah zahrnuje mimo jiné i konkrétní podmínky dané školy.

Materiální podmínky definované Školním vzdělávacím programem mateřských škol pro zrakově postižené mohou být rozdílné. Tato skutečnost pramení z aktuální situace, reálných možností a podmínek konkrétní mateřské školy. V praxi to znamená, že ve vybavení mateřských škol lze poměrně často shledávat rozdíly kupříkladu v bezbariérovém uspořádání prostor, jež nejsou ve všech případech plnohodnotně či vůbec zajištěny. Dále se nejednotnost a nízká optimalizace může projevovat ve formě nekvalitního osvětlení nebo neexistující možnosti lokálního přisvícení. Také otázka kontrastně označených prostor nebývá mnohdy patřičně vyřešena, stejně jako se vyskytují případy nedostatečného vybavení speciálními pomůckami či hračkami. Do souboru speciálních pomůcek, jež také častokrátě absentují,

---

<sup>26</sup> Hlavního vzdělávacího proudu i školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (RVP PV, 2004)



spadají především světelné boxy, kompenzační a optické pomůcky. V neposlední řadě lze zmínit i upravené materiály (srov. MŠ pro ZP Jaroslava Ježka v Praze, ŠVP [online], MŠ pro ZP v Havířově, Výroční zpráva [online], MŠ pro ZP v Českých Budějovicích, ŠVP [online]).

Mateřské školy pro zrakově postižené mají povinnost zabezpečení podmínek pro děti podle jejich individuálních potřeb a specifík vyplývajících ze zrakového postižení. Úkoly spočívající v činnostech mateřských škol pro zrakově postižené je možno vyjádřit poskytováním speciálně pedagogického působení s podporou příslušných metod, s využíváním speciálních pomůcek a prostředků (srov. Ludíková, 2004; Květoňová: Novohradská, 2009).

### 6.3 Způsob vzdělávání a speciálně pedagogické metody

Principy aplikované ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřských školách pro zrakově postižené jsou odvozovány z principů mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu. Vybrané přístupy a metody, které jsou běžně používány u intaktních dětí, mohou být aplikovány také u dětí se zrakovým postižením. Edukační proces je doplňován o speciální metody a přístupy (Květoňová-Švecová, 2007).

Podmínky edukace dětí se zrakovým postižením se dělí na vnitřní a vnější. Mezi vnitřními podmínkami je uváděn potenciál dítěte. Ten bývá do určité míry negativně ovlivňován zrakovou vadou a celkovým stavem neurofyzilogické vybavenosti jedince<sup>27</sup>. Do vnitřních podmínek je řazena i hodnotová orientace jedince, spiritualita. Vnitřní vybavení jedince ať již somatické, psychické, je konstrukcí řady prvků, které mohou být vlivem tyflopeditického působení měněny. Vnější podmínky jsou utvářeny komplexním prostředím, v němž jedinec žije (Jesenský, 2003).

„Použitím speciálně pedagogických metod jsou rozvíjeny ty složky zrakového vnímání: „jimiž je možno nahradit nedostatky ve složkách nereedukovaných (např. vnímání prostoru pomocí druhotných zrakových faktorů).“ (Moravcová, 2004, s. 21).

Volba speciálně pedagogických metod je ovlivňována aktuálním stavem zrakových funkcí (Květoňová-Švecová, 2007).

Výcvik specifických dovedností u zrakově postižených by měl probíhat nejen v mateřské škole pro zrakově postižené, ale i v běžné mateřské škole za podpory SPC pro ZP.

---

<sup>27</sup> Ovlivňuje možnosti reedukace a kompenzace u osob se zrakovým postižením (Jesenský, 2003)

Mezi specifické činnosti, jimiž jsou rozvíjeny zrakové funkce v předškolním věku, se zahrnuje řeč, sluchové i hmatového vnímání, rozvoj orientace a samostatného pohybu a sebeobsluhy (Novohradská, 2009).

V oblasti vzdělávání dětí se zrakovým postižením byl autorkami Bartoňovou, Bytešníkovou, Vítkovou (et al., 2012) vytvořen předpoklad o nutnosti zachování specifického přístupu, aplikace reedukačních a kompenzačních metod.

### **6.3.1 Metody reedukační**

Metodami reedukačními je rozvíjen a napravován postižený orgán. U zrakově postižených dětí i dospělých osob se zrakovým znevýhodněním se pozornost je zaměřuje na funkci zrakového aparátu. Nejčastěji jsou používány korekční technické prostředky a pomůcky. Ty představují brýle, speciální přístroje. Cílem reedukačních metod u zrakově postižených osob je vyrovnání se svým handicapem a začlenění do společnosti.

Reedukace je dle Sováka proces, který společně s rehabilitací směřuje k co největšímu rozvoji osobnosti, včetně jejího uplatnění (Sovák, 1980 In: Moravcová, 2004).

### **6.3.2 Metody kompenzační**

Pomocí kompenzace jsou zdokonalovány zdravé (nepostižené) funkce či smysly. V případě zrakově postiženého dítěte jsou činnosti zaměřeny na rozvoj sluchu, čichu a chuti. Postižený zrak je tak do jisté míry nahrazován rozvinutými smyly.

Ohled by měl být brán na cíle, obsah vzdělávání, dostupné vybavení školy i kvalitu a množství kompenzačních pomůcek.

Do oblasti edukačních metod se řadí též osvojování specifických dovedností typu příprava na čtení a psaní v Braillově bodovém písmu (Keblová, 2001).

Na rozdíl Keblovou popisované metody edukace, je Jesenským uváděna jako další metoda práce se zrakově postižením dítětem. Autor hovoří o rehabilitaci. Pojem je charakterizován souborem postupů, jejichž prostřednictvím jsou obnovovány postižené zrakové funkce. Termínem rehabilitace je dále označován celkový rozvoj osobnosti, včetně úspěšné socializace a pracovního zařazení jedince (Jesenský, 1992). Reedukace Jesenský vymezuje speciálně pedagogickými metodami, kterými jsou rozvíjeny nedostatečně vyvinuté zrakové funkce, napravovány a upravovány funkce zrakového analyzátoru.

Do oblasti reedukačních a kompenzačních metod řazení Bartoňová, Bytešníková a Vítková (et al., 2012) konkrétní aktivity. Uvádí pojmy zrakový výcvik, ortopticko pleoptická cvičení a zrakovou stimulaci. Ty jsou autorkami považovány za reedukační

metody. Obor zabývající se reedukací zraku je nazýván zraková terapie<sup>28</sup> a oblasti kompenzačních metod zahrnují nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu, včetně rozvoje a nácviku zachovalých smyslů.

Novotná a Kremličková (1997) pro snadnější orientaci obohatily systém kompenzačních metod o konkrétní příklady činností. Uvádějí činnosti vedoucí k rozvoji sluchu, hmatu, tělesných pocitů, tvořivosti a zájmů.

Využitím kompenzačních činností se rozvíjí náhradní smysly, proto je třeba, aby byly kompenzační smysly neustále cvičeny a zdokonalovány. **Pravdivé není tvrzení, že člověk se závažnou zrakovou vadou má funkce těchto smyslů zlepšeny automaticky** (Knotová, a kol., 2014).

Oblast zrakové hygieny je dalším bodem, jemuž by měla být nejen při vzdělávání věnována pozornost (Novotná, Kremličková, 1997).

## 6.4 Komprehensivní (ucelená) rehabilitace

Ke specifickým dovednostem zrakově postiženého dítěte předškolního věku, jsou do osmi kategorií řazeny konkrétní oblasti rozvoje (Hamadová In: Pipeková, ed., 2006):

- zrakové funkce,
- hmatové vnímání,
- sluchové vnímání,
- chuť a čich,
- řečové dovednosti,
- prostorová orientace a samostatný pohyb,
- sebeobsluha,
- estetické vnímání.

### 6.4.1 Sluch

Sluchem jsou dítěti se zrakovým postižením zprostředkovávány nezbytné informace o okolním světě a ostatních lidech. Autorky Štréblová uvádí „Dokonale kompenzačně vybroušený sluch a vycvičená paměť mohou vytvářet neuvěřitelné schopnosti zrakově postižených.“ (Štréblová, 2002, s. 41).

---

<sup>28</sup> Dle Moravcové (2004) je zraková terapie nadřazena reedukaci zraku.

Podle Jesenského (2003 In: Ludíková, 2004) je nutné, aby byla při rozvoji sluchového vnímání pozornost zaměřena na osvojování sluchových dovedností, dodržování kritérií pro hodnocení projevů z okolního světa, rozvíjení sluchové paměti a byla též stále podporována výchova k uvědomělé sluchové pozornosti.

Za cíl rozvoje sluchového vnímání je považována schopnost rozeznávání různých zvuků, které jsou odlišeny vzdáleností, hlasitostí, mají rozdílný zdroj či délku trvání.

Do rozvoje a posilování sluchového vnímání je podle Baslerové (a kol., 2012, a) řazena i mluvená řeč.

#### **6.4.2 Hmat**

Informace o vnějším prostředí jsou získávány prostřednictvím kůže. Hmatové vnímání bývá výsledkem spolupráce analyzátorů kožních v součinnosti s pohybovými a receptorů nacházejících se v kůži, šlachách, svalech (Keblová, 1999, b).

Hmatem jsou poznávány předměty a osoby. Je jím komunikováno s okolním světem.

Hmatovou stimulací se rozvíjí vnímání pomocí prstů. Tímto faktem se současně vyjadřuje cíl celé hmatové stimulace. V rámci hmatového vnímání je nacvičováno vyhledávání, doteky různých intenzit, stupňů, poznávání povrchů dle jejich struktury, vyhledávání rozličných předmětů a následná manipulace s nimi. Manipulací se rozumí nejčastěji užívané zasouvání, šroubování, zapínání a navlékání. Dále se nácviky zaměřují na rozpoznávání velikostí a tvarů. (Baslerová, a kol., 2012, a).

Je nutné neopomíjet značnou nepřesnost, časovou náročnost a to zejména proto důvodu, že při vnímání hmatem je systematicky postupováno od částí k celku (Štréblová, 2002).

Ruka bývá u zrakově postižených osob nejvýznamnější částí těla. Při výcviku ruky, kdy jsou osvojovány specifické dovednosti vyplývající ze specifík zrakového postižení, by měla být zajištěna co největší pohyblivost ruky, vypracovávání pohybových návyků, rozvíjena koordinace svalů dominantní ruky, obou rukou, zdokonalována dovednost zkoumat detaily, správně uchopovat předměty nebo ji identifikovat (MŠ Demlova, [online], [použito: 6. 1. 2015]).

#### **6.4.3 Čich a chuť**

Společně s hmatovým a sluchovým vnímáním se ke kompenzačním smyslům u osob se zrakovým postižením řadí také chuť i čich (Květoňová, Šumníková, 2010).

Přesné informace jsou čichem získávány a identifikovány v podobě vůní a pachů z okolního prostředí. Prostřednictvím čichových vjemů jsou člověku zprostředkovány velice

důležité informace signalizující významné události, jimiž může být nebezpečí v podobě kouře, zkažených potravin.

Čich slouží a pomáhá u dětí rozvíjet hygienickou stránku života. Rozpoznává se příkladem čisté a špinavé prádlo (Štréblová, 2002), lokalizuje se zdroj čichových vjemů, určuje jejich původu, intenzita i druh (Keblová In: Květoňová, Šumníková, 2010).

V rámci výcviku vnímání chutí se děti učí rozeznávat chutě libé, nelibé, jejich intenzitu, typickou chuť. Učí se určovat původ chuti jednotlivých dílčích i celých pokrmů.

Při výcviku se musí dodržovat základní hygienická pravidla (Keblová, 1999, a).

Obecné principy smyslové výchovy jsou vymezeny autorem Čechem (In: MŠ Demlova, [online]).

V rámci smyslové výchovy jedná o přesně níže uvedené:

- rozvíjení a zatěžování analyzátorů v přiměřené míře tak, aby nedocházelo ke vzniku ochranného útlumu,
- individuální provádění aktivit s dítětem, zejména zpočátku,
- cvičení hrou,
- rozvíjení jednotlivých analyzátorů společně s dalšími,
- rozvíjení dalších složek osobnosti,
- provádění cvičení systematicky, krátkodobě a opakovaně.

#### **6.4.4 Zraková terapie, zraková stimulace**

Oba uváděné termíny bývají mylně interpretovány jako synonyma. Z tohoto důvodu je v následujících řádcích stručně popsána podstata zrakové terapie a zrakové stimulace.

Zraková terapie je v zahraničí je nazývána „low vision therapy“. Bývá vymezována jako obor, jehož činnost se vymezuje v aplikaci terapeutických metod, postupů a cvičení. Podporovány a rozvíjeny jsou zrakové funkce, za použití rehabilitačních a kompenzačních pomůcek. Přesné definování oboru zraková terapie uvádí Asociace zrakových terapeutů o. s.: „Je to soubor metod diagnostiky zrakových funkcí a zrakových dovedností a navazujících, speciálních metod rozvoje zrakových funkcí a dovedností s cílem maximálního možného využití postiženého zraku s pomocí rehabilitačních a kompenzačních pomůcek a speciálních postupů a technik využití zraku.“ (Asociace zrakových terapeutů o. s., [online], [cit.: 15. 7. 2015], Dostupné z: <<http://www.iazt.cz/index.php?page=uvod&styl=normal>>).

Odborníci vykonávající obor zraková terapie jsou zrazení terapeuti<sup>29</sup>.

Zraková terapie je nadřazena pojmu reedukace (Moravcová, 2004).

Jednou z metod zrakové terapie, jejímž prostřednictvím se rozvíjí těžce postižený zrak za pomoci zachovalých zrakových funkcí je zraková stimulace (Skalická In: Ludíková, 2001). Prováděním zrakové stimulace je povzbuzován organismus k výkonu (Moravcová, 2004).

Metoda se rozděluje na stimulaci monosenzoriální. U dětí v raném věku s těžkým zrakovým postižením ve formě blikajících předmětů a hraček a u multisenzoriální představující stimulaci zraku, sluchu, vnímání pohybu.

Aplikace zrakové stimulace nebývá podmíněna věkem. U dítěte v raném věku je rychleji rozvíjeno zrakového vnímání i využívání zrakových vjemů.

Pokud je zraková stimulace prováděna v raném věku dítěte, zjistí se skutečnost, aby nedocházelo k tolik závažným narušením vývoje dítěte než by tomu bylo v opačném případě, kdy není stimulace realizována (Ludíková, 2004).

#### **6.4.5 Prostorová orientace a samostatný pohyb**

U osob se zrakovým postižením je vlivem zrakové vady výrazně narušeno vnímání okolního světa a orientace v prostředí, narušena je také možnost aktivního a samostatného pohybu (Ludíková, 2004).

Wiener (1998, s. 16) uvádí, že: „Předpokladem rozvíjení procesu prostorové orientace je mít dostatečnou celkovou představu o prostoru, o rozmístění orientačních bodů v prostoru a o jeho hranicích.“ Pokud se podaří osvojit prostorovou orientaci a zvládnout samostatný pohyb, jsou jedincem zvládnuty priority podstatné pro život. Člověk se stává nezávislým a samostatným (Ludíková, 2004). Prostorová orientace a samostatný pohyb nejsou určeny pouze pro osoby nevidomé. Jejich užívání by si měly osvojovat i osoby slabozraké nebo se zbytky zraku.

Důležité je také rozlišit, zda má jedinec zrakové postižení již od narození nebo jej získal až v průběhu života (Finková, Regec, Růžicková, Stejskalová, 2012, [online]).

#### **6.4.6 Pomůcky**

Podle Keblové (1999, c) jsou pomůcky rozděleny na pomůcky pro informatiku a komunikaci, pomůcky pro každodenní život, pro orientaci, vzdělávání. Dále také do pomůcek řadí přístroje, nářadí či jiné nástroje pro řemeslné práce, hračky, sportovní potřeby a pomůcky pro diagnostiku.

---

<sup>29</sup> Profese dle zákona č. 96/2004 Sb. O nelékařských zdravotnických povoláních (Zobanová, [online]).

Pomůcky pro zrakově postižené osoby jsou podle autorek Hamadové, Květoňové a Novákové (2007) rozděleny na optické a neoptické.

Jiné členění je uváděno Moravcovou (2004, s. 95-108), podle níž lze pomůcky rozdělit do tří kategorií:

- neoptické pomůcky typu bílá hůl,
- optické typu hyperkorekce, dalekohledové systémy,
- elektronické typu digitální zvětšovací lupy.

Do neoptických pomůcek se zařazují úpravy prostředí, kontrastní barvy či materiály, optimální světelné podmínky, velikosti materiálů, čtecí záložky, okénka a v neposlední řadě podložky.

Uvedené úpravy nachází využití při práci se slabozrakými osobami. U nevidomých osob je vhodné, aby byla používána označení dveří štítky s Braillovým bodovým písmem, vodící linie, reliéfní nákresy, u dětí školního věku a dospělých osob také počítač s hlasovým výstupem.

Neoptickou pomůckou určenou osobám slabozrakým i nevidomým je bílá hůl (Moravcová, 2004).

Výběr pomůcek je ovlivňován potřebou osoby se zrakovým postižením. Obecně lze říci, že čím nižší úroveň dosahuje zraková ostrost jedince, tím větší by mělo být zvětšení.

Kompenzační pomůcky mohou být ze strany osoby se zrakovým postižením odmítány a vnímány negativně, dehonestálně či jinak nepříjemně. Z tohoto důvodu by již dítě v předškolním věku mělo být důkladně seznámeno s pomůckami, jichž bude užívat (Hrachovina, Došková, 1998).

## **6.5 Speciální pedagog v mateřské škole**

Speciální pedagog je Průchou (a kol., 2013) definován takto: „Pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství.“ (Průcha, a kol., 2013, s. 258).

Náplň práce speciálního pedagoga je popisována jako výchova a vzdělávání dětí s různými druhy zdravotního postižení a jejich kombinací (Průvodce světem povolání, [online]).

Podle Národní soustavy povolání ([online], [cit.: 11. 1. 2015], Dostupné z: [http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=15415](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=15415)) k obvyklým oblastem náplně práce speciálního pedagoga patří následující činnosti:

- hodnocení účinnosti nápravných, reedukačních a kompenzačních postupů,
- tvorba koncepcí, metodik a postupů speciálně pedagogických, preventivních a poradenských služeb ve školství a jejich zavádění,
- vedení příslušné dokumentace,
- studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do speciálně vzdělávacích a nápravných programů,
- depistážní a diagnostické aktivity zaměřené na vyhledávání ohrožených jedinců s existujícím či předpokládaným rizikem školní neúspěšnosti,
- logopedická, etopedická, somatopedická vyšetření a provádění náprav diagnostikovaných poruch,
- provádění nápravných, reedukačních a kompenzačních činností s rizikovými jedinci,
- poskytování speciálně pedagogických služeb,
- spolupráce s rodiči, rodinami dětí a mládeže s postižením v průběhu aplikací nápravných metod,
- spolupráce se školami a školskými, zdravotnickými a dalšími zainteresovanými zařízeními,
- vedení výcvikových a dalších programů osobnostního rozvoje osob s postižením.

Požadavky na výkon profese jsou ukotveny v zákoně č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících).

Odborná kvalifikace speciálního pedagoga je podle uvedeného zákona dosažena: „Absolvováním vysokoškolského studia v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených: na speciální pedagogiku nebo pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, popř. studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.“ Absolvováním vzdělávacího programu speciální pedagogika je umožněn výkon profese speciálního pedagoga (Kašová, 2012, [online], [cit.: 27. 9. 2014]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/350422/pdf\\_b/predpoklady\\_pro\\_vykon\\_profese\\_specialniho\\_pedagoga.pdf](http://is.muni.cz/th/350422/pdf_b/predpoklady_pro_vykon_profese_specialniho_pedagoga.pdf)).



Profesní sebepojetí je utvářeno také každodenním kontaktem a získanými zkušenostmi při kontaktu s dětmi (Hájková, Květoňová-Švecová, 2001). Osobnostní předpoklady pedagoga jsou dalším odborným požadavkem pro výkon této profese.

Ve výčtu osobnostních vlastností speciálního pedagoga jsou podle Štolcarové (In: Štěrbová a kol., 2005, s. 43) zastoupeny především následující:

- empatie,
- trpělivost,
- dobrá snášenlivost stereotypu,
- snášenlivost minimální zpětné vazby,
- schopnost vytvořit a dodržovat pravidelný rytmus v životě,
- kreativita,
- dobré pozorovací schopnosti,
- rychlé reakce,
- schopnost improvizace.

Vlastnosti speciálního pedagoga: tyflopeda jsou uvedeny autorem Jesenským (2003, s. 79, 80) v pěti oblastech:

- pozitivní vztah k osobám se zrakovým postižením, solidarita s handicapovanými,
- empatie k osobám se zrakovým postižením, jež se může v budoucnu proměnit i v hlubší nezištné vztahy,
- altruismus, humanita,
- důvěryhodnost,
- osobní vyrovnanost, cit pro spravedlnost, uvážlivost,
- vytrvalost projevující se v jeho jednání a záměrech.

## 7 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V širším pojetí termínu předškolní věk dítěte je obsaženo období od narození až po nástup do základního vzdělávání.

V užším pojetí je předškolním věkem vymezeno období docházky do mateřské školy, tedy věkové rozmezí nejčastěji mezi třemi až šesti, případně sedmi lety dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Konec předškolního věku je charakterizován nástupem dítěte do procesu základního vzdělávání (Vágnerová, 2005). Vstup do první třídy základní školy je realizován ve věkovém rámci dětí od šesti do sedmi, případně osmi let života.

Jeden rok dosavadního života šestiletého dítěte, jak předkládá Matějček (2005), odpovídá dvanácti až patnácti procentům z celkové délky života. Celkovou délkou se rozumí statisticky průměrný věk, jehož se lidé dožívají.

Z tohoto důvodu jsou zaznamenány poměrně četné rozdíly mezi výše zmiňovanou věkovou kategorií v první třídě. Stejně tak jsou znatelné diference ve vývoji chlapců a dívek. Při porovnání vyspívání chlapců a vyspívání dívek, bývají chlapci více ohroženi školním neúspěchem (Matějček, 2005).

Rodinné a sociální podmínky, míra podpory poskytovaná dětem, klima rodiny, kvalita domácí přípravy, jsou uváděny jako faktory se zásadním vlivem na vývoj dítěte (Bečvářová, Šmardová, 2011).

Vzájemná spolupráce zejména pedagogů, rodičů, oftalmologa a informace o aktuálním zdravotním stavu dítěte jsou podle Hamadové podstatné prvky výchovy a vzdělávání dítěte se zrakovým postižením (Hamadová, Dítě se zrakovým postižením v předškolním věku [online], [cit. 29. 9. 2014], Dostupné z: <[http://www.google.cz/url?url=http://www.ped.muni.cz/wsedu/zdroj\\_mat/cd\\_mp/konference\\_06/ms\\_word\\_format/text\\_hamadova\\_jc.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=ebhQVIaTGqH9ywPUgYGABQ&ved=0CEUQFjAH&usg=AFQjCNFUDqgj9OrttwpegmgiIa7FiXzp9w](http://www.google.cz/url?url=http://www.ped.muni.cz/wsedu/zdroj_mat/cd_mp/konference_06/ms_word_format/text_hamadova_jc.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=ebhQVIaTGqH9ywPUgYGABQ&ved=0CEUQFjAH&usg=AFQjCNFUDqgj9OrttwpegmgiIa7FiXzp9w)>).

**I přes uvedená tvrzení je nezbytné vidět v první řadě dítě a až pak ho vnímat dítě jako zrakově postižené (Bishop 1996).**

## 7.1 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku

V kojeneckém období u dítěte se zrakovým postižením může být zaznamenávána stagnace v jeho vývoji, ovšem později společně s rozvojem řečových dovedností bývá opoždění obvykle vyváženo (Vágnerová, 2004).

V publikaci autorek Hamadové, Květoňové, Novákové (2007) jsou uváděna shodná tvrzení týkající se oblasti již zmiňovaného opoždění psychomotorického vývoje.

Riziko je spatřováno v nedostatku podnětů, v jejich nerovnoměrném poskytování dítěti a nevhodném výchovném vedení ze strany pečovatelů (Matějček 2001).

Společenské předsudky a stereotypy jsou dalšími oblastmi zátěže, s nimiž jsou rodiče dítěte konfrontováni (Goffman, 2003).

Období předškolního věku je ve vývoji jedince specifikováno jako fáze iniciativy. Pro předškolní dítě jsou potřebné sebeprosazení a aktivita, vyhraňuje se sebepojetí. Aktivita dítěte v předškolním věku je spojena s poznáváním a učením (Vágnerová, 2003).

Pro období okolo třetího roku věku dítěte je typický nástup vzdorovitosti, jež začíná být v chování dítěte zaznamenávána. Dítě si začalo uvědomovat rozdíl mezi sebou samým a okolním světem (Šišák, 2013).

Osobnost jedince je utvářena jednak biologicky, sociálně, tak i vlastní činností osobnosti (Hadj Moussová In: Vágnerová, Hadj Moussová, Štech, 1993).

U dětí se závažnou vrozenou zrakovou vadou či jiným typem postižení nebo kombinací, příchod takového dítěte na svět je provázen obdobím označovaným jako krize rodičovské identity, dobou adaptace na skutečnost.

Vývoj a jeho charakter je ovlivněn odchylkami a různými modifikacemi v chování rodičů (Vágnerová In: Vágnerová, Hadj Moussová, Štech, 1993).

U dítěte se zrakovým postižením je ohrožen především rozvoj poznávacích procesů. Zahraničním výzkumem autorky Reynell bylo dokázáno, že děti se slabozrakostí naplňují charakteristiky vidících. Oproti tomu děti se zbytky zraku se již v raném věku podobají spíše dětem nevidomým (Reynell In: Pihrtová In: Říčan, Krejčířová, a kol., 1997).

V případě omezení zrakového vnímání je třeba, podněty nahrazovat jiným způsobem, využitím kompenzačních smyslů. Rozvíjeno by mělo být myšlení i řeč a to včetně sluchové paměti (Vágnerová, 2004, b).

Kompenzační činitele jsou rozdělovány na nižší a vyšší (Ludíková In: Krejčířová a kol., 2002). Do skupiny nižších kompenzačních činitelů zahrnují hmat, sluch, čich a chuť. Vyšší kompenzační činitele zahrnují myšlení, paměť, řeč, obrazotvornost či představy. Sluchové vnímání by mělo být aktivizováno tak, aby se stávalo citlivější.

Pohybová aktivita u dětí s těžkým zrakovým postižením je provázána konkrétními specifiky. Děti nevidomé často nelezou, ale posunují se po hýždích. O samostatné chůzi může být u dětí se zrakovým postižením hovořeno zhruba v devatenácti měsících života, přičemž jsou známy případy, kdy děti začaly chodit až po druhém roce (Pihrtová In: Říčan, Krejčířová, 1997).

Potřeba aktivity typické pro předškolní věk nemůže být plně projevena v takové míře, jako u intaktních vrstevníků. Dítě se zrakovým postižením je nuceno při samostatném pohybu neustále kontrolovat své nejbližší okolí. Činí tak proto, aby nedošlo ke kolizi s možnou překážkou. Z tohoto důvodu reálně existují obavy dětí ze samostatného pohybu. Při něm dítě nacvičuje ovládání svého těla, držení rovnováhy, individuálně volného přesunu (Keblová, 1996). S výjimkou vlastního postižení, může být iniciativa dítěte inhibována postojem rodičů. Ti svým působením mohou nevědomky vyvolat u dítěte závislost.

Citlivý a přiměřený přístup ze strany rodiny bývá pro osobnost dítěte nezbytný (Vágnerová, 2003).

V případech, kdy je dětmi preferováno stereotypní jednání v podobě závislosti na pečující osobě, lze předpokládat absenci potřeby aktivity a sebeprosažení (Vágnerová, 1995). Uvedené tvrzení je doplněno autorkami Hamadovou, Květoňovou, Novákovou (2007), podle nichž bývají děti s těžkým zrakovým postižením pasivní.

Vznik automatismů<sup>30</sup> je přímo podmíněn způsobem a kvalitou přísunu podnětů<sup>31</sup> (Vágnerová, 2004). Za automatismy je možné považovat kmitavé pohyby rukou, tlačení očí, kývání ze strany na stranu, houpání či hopsání, což zmiňuje autorka Pihrtová (In: Říčan, Krejčířová, 1997).

Steendam (1989) poskytuje možný pohled na oblast autostimulace dětí se zrakovým postižením, teorii senzorické integrace. Teorie je založena na předpokladu, že vnímavost ke smyslovým podnětům je mimo jiné zvyšována stimulací vestibulárního<sup>32</sup> systému. Dítě je aktivizováno pomocí aktivního nebo pasivního pohybu.

Učení nového bývá zprostředkováno především nápodoba, dětmi jsou upřednostňovány manipulativní aktivity (Hamadová, [online]). Děti se závažným zrakovým postižením jsou informace získávány prostřednictvím řeči a ostatních smyslů.

---

<sup>30</sup> Dítětem je tak vytvářen vlastní způsob, jak být aktivní (Pihrtová In: Říčan, Krejčířová, 1997, Hamadová, [online]).

<sup>31</sup> Neboli podnětová deprivace.

<sup>32</sup> Vestibulárním ústrojím se rozumí „smyslový orgán rovnováhy a vnímání pohybů těla, který je umístěn ve vnitřním uchu.“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 652).

Rodiče ani další osoby by nikdy neměli vycházet z dojmu, že nevidomé dítě nerozumí jejich sdělením (Vágnerová, 1995, Cavitt a Gwise, 2013).

Získávání sociálních zkušeností bývá téměř vždy vlivem zrakového postižení do jisté míry omezeno, neboť dítěti chybí informace o prvcích neverbální komunikace (Vágnerová, 2004, b).

Pozornost u dětí s postižením bývá roztříštěná, nekompaktní a často krátkodobá. A to proto, že není procvičována (Keblová 1996; Finková In: Finková, Růžicková, Stejskalová, 2011, PDF na CD).

Specifické nápadnosti v oblasti řečových dovedností jsou zaznamenávány u dětí s těžkým zrakovým postižením. Některými z nich mohou být vokalizace či další řečové projevy, pomocí nichž jsou získávány informace a představy o prostoru. Příkladem v místnosti je odraz zvuku od stěn i nábytku, dále experimenty s hlasem, které se vyskytují častěji než u intaktních vrstevníků, verbalismus<sup>33</sup> nebo opakování slovního sdělení (Pihrtová In: Říčan, Krejčířová, 1997).

Kresba u dítěte se zrakovým postižením je ovlivňována v celém spektru druhem a stupněm zrakového postižení. V kresebném projevu u dětí se zrakovými funkcemi v pásmu slabozrakosti lze nalézat nepřesnosti v podobě nenavazujících linií čar, chybění detailů či jejich nízký počet a kresba neodpovídá skutečnému zobrazení vzoru předobrazu (Davido, 2001 In: Hamadová, Květoňová, Nováková, 2001).

Nejčastější demonstrace zrakového postižení popisuje (Štréblová, 2002, s. 40):

- senzorická deprivace vznikající vlivem omezené kvality a množství v oblasti přijímání zrakových podnětů,
- delší vývoj řeči a poznávání, bráno z chronologického hlediska
- menší sociální zkušeností související mimo jiné s počáteční adaptací na sociální skupinu,
- opožděnost motorického vývoje a omezení samostatného pohybu,
- narušenost oblasti vývoje vlastní identity, kam spadá především sebehodnocení a samostatnost,

---

<sup>33</sup> Verbalismus je ve spojitosti se zrakovým postižením vymezován jako: „mluvní projev charakteristický záměrným využitím slov nebo větných spojení, kdy komunikant slovy, jež užívá ke komunikaci, nerozumí nebo je užívá neadekvátně.“ (Bendová, 2011, s. 99).

- zvýšená náročnost zvládání situací v oblasti volby profese v oblasti interpersonálních vztahů, jakými jsou přátelství či partnerský vztah a to zejména při konfrontaci vlastních možností a možností intaktní populace.

## 7.2 Školní zralost a připravenost

Vstup do základní školy je hodnocen jako náročná situace. Dítě je konfrontováno s množstvím změn, které zrcadlí nový režim, prostředí, osoby i pravidla (Dvořáková, 1999).

V současné době bývají rozlišovány dva pojmy týkající se vstupu dítěte do základní školy, jde o školní zralost a školní připravenost.

Školní zralost je vyjádřena dosažením takového stupně vývoje<sup>34</sup>, kdy je dítě schopno se bez výrazných potíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu. Školní zralost může být dle Šišáka (2013) popsána jako přímá úměrnost mezi psychickým stavem dítěte a kvalitativním hodnocením jeho připravenosti k účasti na výchovně vzdělávacím procesu. Autor ale dodává, že připravenost může být pouze zdánlivá a ve své podstatě jen komplex reakcí či reflexů vázaných na úlohy, jejichž prostřednictvím je školní zralost zjišťována.

Podle autorky Špaňhelové existují oblasti důležité pro posouzení školní zralosti, jsou jimi oblast sociální, intelektová a citová (Špaňhelová, 2004).

Dítě v předškolním věku by mělo být samostatné při stolování, samotném stravování, oblékání se, v neposlední řadě by mělo zvládat úkony spojené s vyprazdňováním (Matějček, 2005).

Termín školní připravenost se používá zejména odbornou pedagogickou veřejností. Ke školní připravenosti jsou přiřazovány kompetence dítěte: kognitivní, somatické, pracovní, emocionálně sociální. Uvedené kompetence jsou dítětem postupně získávány a rozvíjeny během pobytu v mateřské škole prostřednictvím učení a nabývání sociálních zkušeností během pobytu dítěte v mateřské škole (Bečvářová, Šmardová, 2011).

V následujících bodech jsou uvedeny oblasti školní zralosti dle autorek Dvořákové, Bečvářové a Šmardové (srov.).

Podle Dvořákové (1999) se mezi znaky školní zralosti řadí následující aspekty:

- věk dítěte (děti, které do 31. 8. stávajícího roku dovršily šesti let věku),
- tělesný vývoj a zdravotní stav (posuzuje pediatr),
- emoční zralost,
- sociální zralost.

---

<sup>34</sup> Oblast fyzická, rozumová a emociálně sociální.

Pro posouzení školní zralosti jsou dle autorek Bečvářové a Šmardové (2011, s. 2) jsou důležité tyto oblasti:

- celkový zdravotní stav dítěte,
- poznávací funkce, jejich úroveň i vyspělost,
- pracovní návyky a předpoklady,
- emocionálně sociální.

### 7.3 Stručná klasifikace zrakových vad

Osobami se zrakovým postižením se zabývá mnoho oborů, v jejichž rámci se vytváří určitá odborná hlediska. Uvažovanými hledisky jsou oftalmologické a speciálně pedagogické. Speciálně pedagogická klasifikace vychází z lékařské (Finková, 2011). Kategorie v jednotlivých zemích se vytváří v komparaci s platnou místní legislativou, fungujícím systémem vzdělávání, profesní orientací či oblastí sociálního zabezpečení. Z tohoto důvodu nejsou mezi nimi vytvořeny jednotnosti (Kuchynka, a kol., 2007).

Oftalmologické hledisko je dáno posuzováním zrakové ostrosti a dalších zrakových funkcí. Do centra zájmu speciálně pedagogického hlediska se primárně staví jedinec. (Ludíková, 2007 In: Zábojová, 2010 online). Ze speciálně pedagogického hlediska bývá za takového jedince se zrakovým postižením považována ta osoba, jejíž „zrakové vnímání je i po optimální brýlové korekci narušeno do té míry, že jí činí potíže v běžném životě.“ (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011, PDF na CD).

Pro porovnání je uvedeno pojetí autorek Šumníkové a Květoňové. Podle nich bývá nejčastěji za osobu se zrakovým postižením nebo závažnou zrakovou vadou považován člověk, jehož úroveň zrakového vnímání<sup>35</sup> umožňuje užívání zraku se značným omezením.

Závažné zrakové postižení nemůže být napraveno brýlovou korekcí, léky či operativním způsobem. (Šumníková, Květoňová, Okamžik, 2011, [online], [cit.: 11. 2. 2015], Dostupné z: <[http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy\\_zp/Studijni\\_materialy\\_osvetovy\\_pracovnik/](http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy_zp/Studijni_materialy_osvetovy_pracovnik/)>).

Podle Světové zdravotnické organizace<sup>36</sup>, je za osobu se zrakovým postižením označován jedinec, který má „postižené zrakové funkce i po medínské léčbě nebo

<sup>35</sup> Zrakové vnímání neboli vidění „je komplexní funkcí zrakového analyzátoru na všech jejích stupních, tj. oka, zrakové dráhy a mozkových zrakových center“ (Zobanová In: Pediatrie pro praxi, 2004, [online]).

<sup>36</sup> World Health Organization označována zkratkou WHO.

po korigování běžné refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než  $6/18^{37}$  až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci“ (Nováková In: Vítková, 2004).

Vyjma zrakových funkcí je nutné, aby byla posuzována i další speciálně pedagogická i psychologická kritéria, k jakým se obvykle řadí doba a okolnosti vzniku zrakové vady, etilogie, rodinné zázemí (Ludíková, 1988; Renotierová, Ludíková a kol., 2003; Pipeková, ed., 2006).

Oftalmologické hledisko se též orientuje na vizus<sup>38</sup> osoby. Určením míry snížení vizu dochází k naplnění jednoho ze základních kritérií pro zhodnocení stupně zrakového postižení. Velikost a lokalizace zachovaného zorného pole, citlivost na intenzitu osvětlení i rozlišování jednotlivých barev bývají sledovány jako další kritéria (Šumníková, Květoňová, Okamžik 2011, [online]).

Podle narušené funkce zraku se dále oftalmologické hledisko dělí dle typu zrakových poruch (srov. Moravcová, 2004; Vágnerová, 2004; Kimplová, 2010; Finková In: Krejčířová, Vymazalová, Hublar, 2011).

Kategorie poruch zraku se dále oftalmologické hledisko zrakových poruch jsou vymezovány rozdílně, s ohledem na přístup jednotlivých autorů (srov. Moravcová, 2004; Kimlová, 2011).

Pro doložení vývoje terminologie Světová zdravotnická organizace (WHO), (In: SONS, [online]) rozdělovala zraková postižení do kategorií označovanými za střední slabozrakost, silnou slabozrakost, těžce slabý zrak, praktickou nevidomost a úplnou nevidomost. Dle poslední Desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí, byly skupiny zrakového postižení vyjádřeny kategoriemi označovanými jako mírná nebo zraková vada 0, středně těžká zraková vada 1, těžká zraková vada 2, slepota značená stupni v rozmezí 3 – 5 (MKN, 2014, online).

Z hlediska pedagogické praxe je vhodné zvolit klasifikaci Finkové (In: Krejčířová, Vymazalová, Hublar, 2011, online; srov. Renotierová, Ludíková, a kol., 2003; Pipeková, ed., 2006; Hamadová, Květoňová a Nováková, 2007), přičemž dále je toto členění doplňováno o zrakové postižení v kombinaci s dalším postižením:

<sup>37</sup> Zraková ostrost je vyjádřena zlomkem, případně desetinným číslem. Normální zraková ostrost je zapsána v podobě vzorce  $V=6/6$ , jenž znamená, že vyšetřovaná osoba přečte z šesti metrů řádek šest na optotypu. Rozlišována bývá zraková ostrost v pásmu lehké slabozrakosti  $6/18 - 6/60$ , těžká slabozrakost  $6/60 - 3/60$  a praktické nevidomosti vyjádřenou čísly nižšími než  $3/60$  (Schindler, 1997, online, Novohradská, 2009).

<sup>38</sup> Vizus, neboli zraková ostrost. Jde o „rozlišovací schopnost oka vyjadřující různý stupeň přesného, detailního zobrazení okolního světa na oční sítnici.“ (Sovák, a kol., 2000).



- slabozrakost,
- zbytky zraku,
- nevidomost,
- poruchy binokulárního vidění<sup>39</sup>.

Zrakové vady mohou být rozděleny též podle doby a příčiny vzniku (Ludíková, 2004; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007; Novohradská, 2009).

Značně heterogenní skupina je tvořena osobami se zrakovým postižením v intervalu od lehkých zrakových vad až po totální slepotu (Ludíková, 2002; Vágnerová, 2004).

V současné době není vytvořena jednotná klasifikace osob se zrakovým postižením (Finková, 2011).

## 7.4 Stupně zrakového postižení

Pro určení stupně a závažnosti zrakové vady, bývají používány metody vyšetření zrakové ostrosti a funkčního rozsahu zorného pole (Novohradská, 2009).

Mezi parametry vidění<sup>40</sup> jsou podle Zobanové (2004, [online]) zařazeny zraková ostrost, zorné pole, barvovit, kontrastní citlivost, prostorové vidění, adaptace na světlo a tmu.

### 7.4.1 Slabozrakost

Bývá definována jako nezvratný pokles zrakové ostrosti na lépe fungujícím oku pod 6/18 až 3/60 včetně (Ludíková, 2002). Vyjádřeno procenty, je omezení zrakových funkcí ekvivalentní 15 – 5% z celkové běžné kapacity (Vágnerová, 2004).

Slabozrakost je obecně považována za orgánové postižení obou očí takového charakteru, který u osoby takto zrakově znevýhodněné se i přes vhodné korekce setrvale vyskytují obtíže v rutinním životě (Ludíková, Renotiérová, 2003; Novohradská 2009; Finková 2011).

Slabozrakost může být vrozená nebo získaná. Dále lehká, střední a těžká (Ludíková, 2002).

K nejčastějším příčinám vzniku slabozrakosti patří zejména refrakční vady vyššího stupně, závažnější formy astigmatismu i oční zákaly atd. (Novotná, Kremlíčková, 1997).

---

<sup>39</sup> Zvláštní skupina je tvořena poruchami binokulárního vidění, tvoří nejpočetnější skupinu osob se zrakovými vadami. Poruchy binokulárního vidění jsou řazeny do skupiny zrakových vad (Finková, 2011), nejedná se o zrakové postižení.

<sup>40</sup> Vidění neboli zrakové vnímání.

V běžném každodenním životě mohou být potíže dětí a dospělých osob se slabozrakostí zaznamenávány při orientaci v prostoru, vnímání předmětů i s jejich detaily, v rozpoznávání barev, písmen a dalších znaků (Novotná, Kremličková, 1997).

Zaznamenávána je u nich zvýšená unavitelnost (Finková, 2011).

Je doporučováno při práci s osobami se slabozrakostí používat texty ve zvětšeném formátu, kontrast, zvýrazněné detaily, kontury a obrysy, optimální světelné podmínky, psací náčiní se širší stopou, při kresbě používat sytě barevné pastelky, při čtení a psaní používat sklopnou desku. Optimální je střídání zrakové práce do blízka a do dálky. Vhodné je zkrácení intervalu zrakové práce s používáním speciálních optických pomůcek (Moravcová, In: Baslerová, 2012, a; Novohradská, 2009).

Zraková práce osob se slabozrakostí je založena na přísném dodržování zrakové hygieny (Pipeková, a kol., 2006).

#### **7.4.2 Zbytky zraku**

Odborné slovní spojení zbytky zraku může být též označováno jako praktická nevidomost. Jsou také označovány jako praktická nevidomost. Rozdílný pohled a vnímání dané problematiky způsobuje nejednotnost kategorizace označení této skupiny zrakových vad. V praxi to znamená, že někteří autoři připojují zbytky zraku k nevidomosti a jiní pro zbytky zraku vytvářejí kategorizaci zcela samostatnou.

V jiném pojetí jsou praktická nevidomost a totální nevidomost zařazeny do skupiny nevidomých, neboli do skupiny nejzávažnějšího zrakového postižení. (Keblová, 2001; Vágnerová, 2004; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Skupina mezi osobami se slabozrakostí a nevidomostí je tvořena jedinci se zbytky zraku (Požár, 1996 In: Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Dle lékařské klasifikace, je tato oblast zrakového postižení zařazena do skupiny těžké slabozrakosti dle zrakové ostrosti (Finková, 2011). Zbytky zraku představují takovou úroveň zrakových funkcí, kdy je výrazným způsobem snížena zraková ostrost, ale současně je zachováno vnímání světla a kvalitně osvětlených předmětů (Novotná, Kremličková, 1997).

Jsou evidovány případy, kdy je zaznamenána progrese zrakové vady jedince (kladným i negativním směrem). Z tohoto důvodu je žádoucí, aby byl podporován příjem informací pomocí dalších smyslů (Ludíková, 2003 In: Pipeková, a kol., 2006; Novohradská, 2009; Moravcová In: Baslerová, 2012, a).

### 7.4.3 Nevidomost

Nejtěžší stupeň zrakového postižení je představuje nevidomost. Podobně jako u předchozích stupňů zrakových vad jsou také zde zaznamenávána různá vymezení nevidomosti (Ludíková, 1988; Baráková In: Kolín, 1994; Kimplová, 2010).

Z praktického hlediska je nevidomost vyjadřována takovým úbytkem zrakových funkcí, za jakého jedinec není schopen bez speciálního výcviku samostatného pohybu ani prostorové orientace (Novotná, Kremlíčková, 1997; Kimplová, 2010) a běžného grafického výkonu (Pipeková, a kol., 2006).

Nevidomost je ireverzibilní ztrátou funkce optického analyzátoru, zrakového centra v mozku nebo nervových drah a je řazena mezi orgánová postižení (Pipeková, a kol., 2006; Novohradská, 2009).

Vlivem nejednotnosti dělení je nevidomost v některých případech dělena na praktickou a totální. Totální nevidomost neboli amauróza je způsobena vlivem úbytku zrakových funkcí na hranici zachování světlocitu až jeho absolutní ztráty (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Amauróza z pohledu Barákové (In: Kolín, 1994) je stavem úplné ztráty světlocitu. Nevidomost může být přítomna pouze na jednom oku. V takovém případě není jedinec s postižením jednoho oka řazen mezi nevidomé (Monatová, 1997).

Příčiny nevidomosti bývají mnohé. Uváděny jsou hlavně genetické faktory (Kuchynka, a kol., 2007), porušení plodu v prenatálním období, kupříkladu vlivem rubeoly, syfilidy, toxoplasmózy či úrazu matky v době těhotenství. Další příčinu představuje progredující úbytek zrakových funkcí (Finková, 2011).

Pro osoby nevidomé jsou určeny pomůcky podporující rozvoj zbylých smyslů, pomocí nichž jsou získávány informace z okolního prostředí (Moravcová In: Baslerová 2012, a; Novohradská, 2009).

## 8 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Oblastí, kterou se v diplomové práci zabývám, je v současné době velmi aktuální téma, nejen ve vztahu k českému vzdělávání. Jedná se o mezinárodní trend.

O inkluzivním vzdělávání je v České republice nejčastěji hovořeno ve spojitosti s primárním vzděláváním. Domnívám se, že zmiňovanou situaci nepřímo podporuje pole legislativní, podle kterého je v České republice povinný až základní stupeň vzdělávání.

Děje se tak navzdory uváděným skutečnostem hovořícím o významném podílu předškolního vzdělávání na všestranný vývoj dítěte. Z uvedeného důvodu je diplomová práce zaměřena na mateřské školy.

Informace prezentované v předchozích částech práce tvořily teoretický podklad pro empirický výzkum.

### 8.1 Cíle

**Zmapovat připravenost mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v oblasti jižních Čech.**

#### Dílčí cíle

Posoudit podmínky, které může mateřská škola běžného vzdělávacího proudu zajistit pro děti se zrakovým postižením.

Uvedení příkladů Dobré praxe neboli doplnění ze strany pedagogů 1. stupně základních škol, kteří mají zkušenost se vzděláváním dětí se zrakovým postižením.

Sestavení námětů pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením v běžné mateřské škole.

### 8.2 Výzkumné otázky

#### Hlavní výzkumná otázka

**Zabezpečí běžné mateřské školy podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením?**

#### Dílčí výzkumné otázky

Jaké jsou v mateřských školách zajištěné personální podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením?

Jak je zajištěno materiální zázemí pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením?

Podílí se na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřských školách více subjektů?

Bývají v mateřských školách zajištěny rozdílné podmínky pro děti slabozraké a nevidomé?

### 8.3 Hypotézy

#### Teoretická hypotéza

**Pokud jsou v mateřských školách zajištěné podmínky pro vzdělávání dítěte se zrakovým postižením, lze očekávat, že je dítě vzděláváno stejně kvalitně jako v mateřské škole pro zrakově postižené.**

- H1 Jen pokud jsou zajištěné materiální podmínky, může se dítě se zrakovým postižením zapojovat do běžných aktivit v mateřské škole.
- H2 Úspěšnost vzdělávání dítěte se zrakovým postižením je vyšší, pokud se na vzdělávání podílí více osob.
- H3 Domnívám se, že mateřské školy jsou schopné zajistit podmínky především pro děti slabozraké než pro děti nevidomé.

### 8.4 Operacionalizace pojmů

V průběhu realizace výzkumného šetření bylo považováno za podstatné vymezit pojem připravenost. Termín připravenost bývá veřejností běžně používán. V širším významu je připravenost chápána jako něco hotového, přichystaného, zralého.

Ve spojitosti s mateřskými školami je vymezován slovním spojením připravenost mateřských škol stav, kdy jsou zmiňované mateřské školy připravené vytvářet a poskytovat dětem se zrakovým postižením podmínky pro jejich vzdělávání.

Podmínky v této podobě vyjadřovaly určitou optimální podobu předškolního vzdělávání. Pro účely výzkumného šetření byly vytyčeny skupiny podmínek. V uváděné souvislosti se konkrétně jednalo o podmínky materiální, jež jsou tvořeny prostředím a vybavením mateřských škol, podmínky personální počínající kvalifikovaností předškolních pedagogů i jejich pohledem na vzdělávání dětí se zrakovým postižením, včetně participace dílčích subjektů na vzdělávání a v neposlední řadě podmínky výchovně vzdělávací. Do oblasti

výukových podmínek bylo řazeno osvojení specifických dovedností, možnost realizace dítěte se zrakovým postižením a jeho zapojení v rámci denního provozu a běžných činností v mateřské škole.

Za podstatné a žádoucí bylo považováno i vymezení opačného stavu, tedy mateřských škol, ne zcela připravených. Nepřipravené mateřské školy nezajišťovaly potřebné podmínky a to v kombinaci více faktorů. Ty se vzájemně prolínaly, okrajově pojily a ve svém konečném důsledku vytvářely nevhodné prostředí. Konkrétně se mohlo jednat o podmínky personální a výchovně vzdělávací, jež vyjadřovaly postoj pedagoga a osvojování specifických dovedností dětmi, dále o podmínky materiální a výchovně vzdělávací, kterými jsou kupříkladu prostředí a možnost zapojení dítěte do aktivit během dne. V neposlední řadě podmínky personální a materiální vyjadřující zapojení dalších subjektů a vybavení tříd i prostor mateřské školy.

Uváděné faktory spolu souvisejí a poukazují na situaci jednotlivých mateřských škol v Jihočeském kraji.

Vzhledem k oblasti zájmu a uvedeným skutečnostem je zřejmé, že bez vícečetného kontaktu s respondenty a posouzení dané situace, ideálně přímo ze zkoumaného prostředí, nelze striktně určit, zda je mateřská škola připravená či nikoli. Vyhodnocená data mají orientační charakter a nabízejí podněty pro další rozsáhlejší a podrobněji zaměřená výzkumná šetření.

## 8.5 Metodologie

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných mateřských školách. Úžeji specifikováno, byla mapována připravenost mateřských škol v Jihočeském kraji k aktuálnímu vzdělávacímu trendu, inkluzi.

K tomuto účelu byla použita dotazníková metoda. Z výše uvedeného pramení, že hlavním výzkumným cílem bylo posouzení připravenosti současných mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením.

Byl proveden kvantitativně orientovaný výzkum s využitím patrně nejfrekventovaněji užívané metody v pedagogickém výzkumu, dotazníkového šetření. Podstata dotazníkového šetření je vyjádřena jako: „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora, 2000 In: Chráska, 2007, s. 163).

Na zpracované a vyhodnocené dotazníkové šetření navazovaly příklady Dobré praxe. Pojaty byly formou rozhovorů doplňující informace z dotazníků. Prezentované rozhovory poskytovaly pohled na zkoumanou problematiku ze strany pedagogů prvního stupně

základních škol v Jihočeském kraji, kteří měli zkušenost se vzděláváním dětí se zrakovým postižením.

V závěru práce jsou uváděny Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením primárně určené pro pedagogy mateřských škol, kde je vzděláváno dítě se zrakovým postižením. Navržené činnosti vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) a také byly dle jednotlivých pěti vzdělávacích oblastí pojaty. Ponechány byly stávající názvy oblastí, jimiž jsou Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a jeho svět, Dítě a společnost. Cílem vytvoření Námětů pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením bylo poskytnout pedagogům inspiraci, případně motivaci pro realizaci různorodých aktivit s dětmi se zrakovým postižením.

Vlastnímu výzkumu předcházelo seznámení a studium odborné literatury. Probíhalo od května roku 2014 do února roku 2015. Informace o dané problematice byly čerpány ze slovníků, encyklopedií, odborných publikací a článků, z provedených výzkumných šetření, záznamů z konferencí.

Během realizace výzkumného šetření vycházel výběr respondentů z databáze klientů Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Přístup k databázi klientů centra a znalost zkoumaného prostředí byly faktory podstatné pro získání požadovaného vzorku respondentů, kvalitu dat a provedenou analýzu.

## **Použité metody**

U předkládané diplomové práce byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, jenž byl doplněn kvalitativními informacemi.

Použitou metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření, na které navazovaly rozhovory provedené a zpracované formou příkladů Dobré praxe.

### **Dotazník**

Úvodní součástí distribuovaných dotazníků byl průvodní dopis, ve kterém byl dotazovaným osobám stručně vysvětlen cíl práce.

Dotazník obsahoval celkem 20 otázek.

V úvodu byly zjišťovány faktografické údaje o respondentech, zbylé otázky byly zaměřené na problematiku výzkumu.

Dotazník byl tvořen z otevřených i uzavřených položek. Uzavřené položky v dotazníku tvořily polytomické, dichotomické a hodnotící otázky škálové (Gavora, 2010).

Kladené otázky byly tematicky orientované na zjišťované oblasti. Těmi byly podmínky materiální, personální a výchovně vzdělávací. U vybraných položek byly možnosti odpovědí uspořádány dle stupňů zrakového postižení slabozrakosti a nevidomosti.

Náležitá pozornost byla věnována obsahové srozumitelnosti a graficky nenáročnému uspořádání.

V dotazníku byly respondentům kladeny otázky, které předpokládaly určitou orientovanost ve zkoumané problematice. Položky dotazníku byly konstruovány takovým způsobem, aby dotazovaný respondent nevyplňoval jednotlivé položky pouze dle předpokladu co je žádoucí a očekávané tvrzení.

Uvedený počet oslovených mateřských škol závisel přímo na informaci, kde je aktuálně v mateřské škole v Jihočeském kraji vzděláváno dítě se zrakovým postižením. S ohledem na specifičnost cílové skupiny, byl počet navrácených vyplněných dotazníků nižší, než obvykle bývá.

Dotazníky byly zpracovány v textovém dokumentu Word ve verzi 1997 - 2003. Program Microsoft office jsem zvolila za předpokladu rozšířenosti mezi běžné i firemní uživatele počítače. Další výhodou byl snadný zápis a výběr odpovědí ze strany respondentů.

Dotazníky byly distribuovány v období od listopadu 2014 do února 2015.

Vzorový dotazník doplněný průvodním dopisem je součástí příloh práce (viz Přílohy číslo 3, 4).

## **Výběr výzkumných vzorků**

Výběr vhodných výzkumných vzorků byl získán z databáze klientů Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Respondenti byli pro dotazníkové šetření vybíráni záměrným způsobem, přičemž společným znakem vybraného výzkumného vzorku byla evidence v databázi klientů poradenského zařízení, SPC pro ZP. Neméně podstatným znakem při výběru vhodných respondentů byla zkušenost se vzděláváním dítěte se zrakovým postižením.

Z databáze klientů a za spolupráce pracovníků SPC pro ZP jsou vybrány běžné mateřské školy v Jihočeském kraji, kde se v současné době vzdělává anebo nejdéle uplynutím doby jednoho roku, vzdělávalo dítě se zrakovým postižením. Do výzkumného vzorku nejsou zahrnuty mateřské školy a klienti centra, kteří nově navázali v průběhu školního roku 2014/2015 s centrem spolupráci.

Výběrový soubor je tvořen pedagogy běžných mateřských škol v Jihočeském kraji.



Pedagogičtí pracovníci byli zvoleni proto, že významným způsobem přispívají ke každodennímu vzdělávání dětí v přirozeném prostředí a za běžných podmínek. Mohli tak ze své pozice profesionálů, jež vychovávají a vzdělávají děti, nejlépe zhodnotit současný stav a podmínky běžných mateřských škol ke vzdělávání dětí předškolního věku se zrakovým postižením.

Je velmi pravděpodobné, že se v Jihočeském regionu vyskytovaly i další mateřské školy, kde se vzdělávaly děti se zrakovým postižením. Možnými důvody proč rodiče nespolupracovali s poradenským zařízením, mohou být např. neznalost systému, spolupráce se Střediskem rané péče či doposud nepozorovaná a nediagnostikovaná zraková vada.

Během vytváření dotazníku a konstrukce jednotlivých položek bylo také vycházeno z prováděcích předpisů (vyhláška č. 73/2005 Sb., O Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, Rámového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání). Zde jsou uvedeny podmínky, které by měly být zajištěny pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřských školách. Současně docházelo k zohlednění reálných podmínek Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích<sup>41</sup>. Vycházela jsem z legislativně stanovených a reálně zajištěných podmínek. Uvedené informace jsou uvedeny v předchozích částech práce.

## **Průběh výzkumného šetření**

Výzkumné šetření zahrnující všechny jeho fáze probíhalo v období od května 2014 do konce června 2015. V počátku výzkumu docházelo k získávání informací o dané oblasti, následně byl formulován výzkumný problém, byly vyhledávány informace, včetně seznamování, třídění a četba informačních zdrojů. Samotnému výzkumnému šetření předcházely tři úrovně, nazývané pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum (Chrásky, 2007).

Pilotní studie, neboli zjištění, zda je v námi vybraném vzorku populace výzkum proveditelný (Somr, 2006). Byla realizována v období od května 2014 do července 2014.

Pilotáž byla prováděna na malém vzorku z výběrového souboru. Probíhala formou rozhovorů s pedagogickými pracovníky běžných mateřských škol, kde se vzdělávaly děti se zrakovým postižením. Během pilotní studie byl rozhovor proveden s pěti pedagogy. Na základě těchto rozhovorů byl navázán kontakt s pěti vybranými pedagogy. Ti byli

---

<sup>41</sup> Ty jsou mi nezávisle na výzkumném šetření velmi dobře známy.

seznámení se záměry výzkumného šetření. Pomocí navázání kontaktu s uvedenými respondenty byla z jejich strany získána ochota ke spolupráci.

Další fází výzkumu byl krok nazývaný předvýzkum, jehož principem bylo zjištění, zda zvolený výzkumný nástroj funguje (Gavora, 2010).

Tento další krok byl proveden v září 2014 a v říjnu roku 2014. Za účasti pedagogů z vybraného souboru byla ověřována zvolená výzkumná metoda. Vybranou metodou byl dotazník.

V jeho průběhu se ukázalo, že vybraní pedagogové preferovali dotazník jako nejpřijatelnější metodu sběru dat, především z důvodu menší časové náročnosti než je tomu například u rozhovoru.

Na základě provedeného předvýzkumu vyvstala potřeba rozdělit a utřídit u vybraných položek dotazníku informace podle stupňů zrakového postižení.

Jeho součástí bylo ověřování srozumitelnosti kladených otázek v dotazníku. Dotazník byl pro respondenty srozumitelný a přehledně strukturovaný.

Administrace dotazníku probíhala od prosince 2014 do února 2015. Jednotlivé dotazníky byly respondentům distribuovány pomocí elektronické nebo České pošty. Ve všech případech vždy po telefonickém kontaktu a následně kladné odezvě ze strany pedagogických pracovníků nebo ředitelů mateřských škol.

Při telefonických rozhovorech jsem se setkala pouze s kladnými reakcemi na žádost o spolupráci. I přes to, se mi pět dotazníků nevrátilo vyplněných. Ve dvou případech mi bylo poskytnuto odůvodnění, že vybraní pedagogové již v mateřské škole nepracovali. Zbylé tři dotazníky se mi bez udání důvodu nevrátily vyplněné zpět. Předpokládám, že tito pedagogové vnímali vyplnění dotazníku jako zatěžující a časově náročné.

Konečný počet vyplněných dotazníků byl výrazně ovlivněn situací, kdy ve většině případů vyplnil dotazník pouze jeden pedagog z mateřské školy i třídy. Neboli do dvaceti oslovených mateřských škol bylo rozesláno dvacet jedna dotazníků. Celkem se navrátilo šestnáct vyplněných dotazníků. Konečná návratnost činila 76%.

## **Způsob zpracování dat**

Data v dotazníku byla zpracována s využitím čárkovací metody.

Získané informace byly uspořádány a sestaveny do tabulek absolutních a relativních četností. Pouze u jedné škálové položky byl pro vyhodnocení dat použit medián<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Medián „je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti.“ (Chráska, 2007, s. 48).

S ohledem na specifickou respondentů a jejich počet, byla procentuelní číselná data určena k doplnění informací. Nebylo možné na základě relativních četností vytvářet závěry či předpoklady<sup>43</sup>.

Použito bylo třídění prvního stupně. Respondenti byli rozděleni na základě jednoho znaku (např. Punch, 2008, Chráska, 2007). V případě této diplomové práce se jednalo o třídění podle zkušenosti se vzdáváním dítěte se zrakovým postižením. S ohledem na specifickou cílové skupiny a získaný počet respondentů nebyla data vyhodnocena pomocí statistických metod. I přes to byla získaná data validní a jejich výpověď byla v kontextu s cílovou skupinou.

U vybraných otázek byly získané odpovědi rozděleny do tří skupin, dle stupně zrakového postižení, tedy slabozrakost, zbytky zraku a nevidomost.

## **Prezentace výsledků**

Zpracovaná a vyhodnocená data jsou zobrazena pomocí tabulek.

Tabulky byly vytvářeny v programu Microsoft Office Excel. Jednotlivým tabulkám byla přiřazena čísla i označení vyjadřující jejich obsah.

Informace v jednotlivých tabulkách jsou uspořádány sestupně, od nejvíce zastoupených odpovědí po odpovědi s nejnižší četností.

Prezentované výsledky doplňují komentáře.

S ohledem na specifickou výběrového souboru a nižší počet respondentů než je obvyklé, nebyly použity k prezentaci získaných údajů také grafy. Tím se předešlo mylné interpretaci získaných dat, jež by s využitím zmiňovaného způsobu mohla být do jisté míry zavádějící.

Zpracované otázky byly řazeny ve stejném pořadí jako v původní verzi dotazníku.

---

<sup>43</sup> Ze stejného důvodu jsem nepřistoupila na způsob prezentace získaných dat pomocí grafů.

**Otázka 1. Uved'te své pohlaví***Tabulka č. 1. Pohlaví*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Žena</b>	16	100
<b>Muž</b>	0	0
	$\Sigma 16$	$\Sigma 100$

V tabulce číslo 1 jsou zobrazeny informace o pohlaví respondentů. Z celkového počtu šestnácti vyplněných dotazníků tvořily 100% ženy.

Výsledky potvrzovaly četnou převahu žen, coby pedagožek působících v mateřských školách.

Lze očekávat, že podobné výsledky by byly získány také v dalších mateřských školách a to nezávisle na daném regionu České republiky.

Na tuto skutečnost poukazuje například dokument s názvem Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, [online] [použito: 15. 7. 2015]).

V rámci dokumentu bylo zmapováno ve školním roce 2012/2013 zastoupení pedagogických pracovníků v jednotlivých typech a druzích škol. Dle prezentovaných výsledků byly ženy, coby pedagožky mateřských škol zastoupeny v 99, 7%. Učitelé, muži působící v mateřských školách byly přítomni pouze v 0,3%.

**Otázka č. 2. Vyberte vaší věkovou kategorii***Tabulka č. 2. Věkové rozmezí respondentů*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>38 – 50</b>	8	50
<b>51 a více</b>	6	37,50
<b>18 – 25</b>	1	6,25
<b>26 – 37</b>	1	6,25
	$\Sigma 16$	$\Sigma 100$

Věk respondentů se nejčastěji pohyboval v rozmezí mezi 38 – 50 roky. Tuto odpověď uvedlo osm dotazovaných (50%).

Další v pořadí nejčastěji uváděným věkovým rozmezím bylo 51 a více let. Tuto možnost vybralo šest dotazovaných osob (37,5%) z celkového počtu šestnácti pedagogů.

Varianta 18 – 25 let byla uvedena pouze jedním pedagogem (6,25%). Rovněž jeden respondent svůj uvedl věk pohybující se v rozmezí mezi 26 – 37 lety (6,25%).

Získané odpovědi měly překvapující charakter. Bylo očekáváno větší zastoupení mladších ročníků coby pedagogických pracovníků mateřských škol. Předpoklad pro tuto tezi tvořila skutečnost o každoročně nových absolventech pedagogických fakult v České republice. Konkrétně v regionu jižních Čech se nachází Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích umožňující rovněž studium na Pedagogické fakultě. Jedním z nabízených studijních oborů je předškolní pedagogika. V regionu jsou také kupříkladu střední školy s maturitním oborem zaměřeným na předškolní pedagogiku.

### **Otázka č. 3. V průběhu své praxe jste se setkal/a s dítětem/děťmi se zrakovým postižením?**

*Tabulka č. 3. Zkušenosti se stupni zrakového postižení*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost %
<b>Slabozrakost</b>	14	Σ 16	Σ 87,50
<b>Zbytky zraku</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Nevidomost</b>	2	Σ 16	Σ 12,50

Otázka zjišťovala stupeň zrakového postižení, se kterým mají pedagogové v mateřských školách Jihočeského kraje zkušenosti.

Z uvedených odpovědí respondentů vyplynulo následující. Pedagogové se za dobu své pedagogické praxe setkali s různými stupni zrakového postižení.

Získané odpovědi respondentů byly rozděleny do tří skupin podle stupňů zrakového postižení.

Takto bylo učiněno proto, jelikož několik dalších položek bylo rovněž zaměřeno či se odvíjelo od stupňů zrakového postižení.

Z tabulky č. 3 vyplývala informace o tom, že pět respondentů (31,25%), z celkového počtu šestnácti, se po dobu svého pedagogického působení v mateřské škole, setkala s více dětmi s rozdílnými stupni zrakového postižení.

Odpovědi pedagogů byly uspořádány do tabulky četností.

Ze získaných informací vyplývala nejčastější zkušenost se zrakovým postižením ve stupni slabozrakosti. Takto odpovědělo čtrnáct respondentů (87,5%). Se zbytky zraku mělo zkušenost pět respondentů (31,25%). Nevidomé dítě vzdělávali pouze dva pedagogové (12,5%).

Získané informace jsou v souladu s poznatky uváděnými v odborných publikacích. Ty obsahují údaje o nejčastějších zrakových vadách v dětském věku. Mezi nejčastější zrakové vady dětského věku patří refrakční vady (například Filouš, 2001). Zmiňovanou skutečnost potvrzuje i výzkum realizovaný roku 2011 v regionu Pardubického kraje, provedený toho času Mgr. Fidlerovou Dagmar, jako součást rigorózní práce Univerzity Karlovy v Praze s názvem Četnost skrytých zrakových vad u dětí předškolního věku jako handicap jejich zdárného vývoje a hra jako prostředek reedukace zraku v mateřské škole<sup>44</sup>.

#### Otázka č. 4. Byla součástí vaší profesní přípravy oblast vzdělávání dětí a žáků s postižením?

Tabulka č. 4. Profesní příprava

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Ano</b>	10	62,50
<b>Ne</b>	6	37,50
<b>Nevím</b>	0	0
	Σ16	Σ100

Položením uváděné otázky bylo u respondentů zjišťováno, zda byla do jejich profesní přípravy zahrnuta také oblast vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

<sup>44</sup> Dostupné z: < <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150004935/?lang=cs> >.

Podle informací získaných od respondentů byla ve většině případů součástí jejich profesní přípravy i oblast vzdělávání jedinců s postižením. Takto uvedlo deset pedagogů (62,5%).

U zbylých šest respondentů (37,5%), nebylo do jejich studia zahrnuto základní seznámení s oblastí speciální pedagogiky.

Z uvedených dat vyplynuly informace o četném zařazení oblasti speciální pedagogiky do profesní přípravy dotazovaných respondentů.

Získané informace mohou být zavádějící. Lze předpokládat, že část respondentů zařadila do profesní přípravy kurzy či další vzdělávání, jež byly realizovány v průběhu výkonu pedagogické profese. V době, kdy byl pedagog již kvalifikován.

#### **Otázka č. 5. Měl jsem možnost vyjádřit svůj postoj ohledně zařazení dítěte s postižením do mé třídy?**

*Tabulka č. 5. Vyjádření se k zařazení dítěte*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Rozhodně ano</b>	5	31,25
<b>Spíše ano</b>	4	25
<b>Spíše ne</b>	3	18,75
<b>Rozhodně ne</b>	3	18,75
<b>Nevím</b>	1	6,25
	$\Sigma 16$	$\Sigma 100$

Respondenti měli k dispozici výběr z možností odpovědění sestavených na škále. Jednotlivé odpovědi byly na škále řazeny od zcela kladných po ty zcela záporné.

Výsledky byly prezentovány v tabulce číslo 5. Z uvedených informací uspořádaných do četností vyplynulo, že se pedagogové mohli ve většině případů k zařazení dítěte do své třídy vyjádřit. V této souvislosti je současně nutné poznamenat, že z celkového rozložení odpovědí získaných od respondentů, včetně těch zcela protichůdných, se mezi nimi vyskytují nízké rozdíly.

Vypovídající je zobrazení získaných dat v již uváděné tabulce.

**Otázka č. 6. Upravovali jste prostředí třídy, popř. MŠ?***Tabulka č. 6. Slabozrakost: úpravy prostředí*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Pracovní místo</b>	11	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 68,75
<b>Přistínění / kvalitní osvětlení</b>	9	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 56,25
<b>Označení schodů</b>	5	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 31,25
<b>Reflexní značky</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,50
<b>Rozmístění nábytku</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25

*Tabulka č. 7. Zbytky zraku: úpravy prostředí*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Hmatné prvky</b>	5	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 31,25
<b>Označení schodů</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Pracovní místo</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Přistínění / kvalitní osvětlení</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Rozmístění nábytku</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25
<b>Reflexní značky</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25

*Tabulka č. 8. Nevidomost: úpravy prostředí*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Hmatné prvky</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,50
<b>Pracovní místo u stolu</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,50
<b>Označení schodů</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,50
<b>Rozmístění nábytku</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25



Položka se zabývala úpravou prostředí třídy a dalších prostor mateřské školy.

Konkrétní informace vztahující se k úpravě prostředí třídy, mateřské školy byly k nalezení v tematicky zaměřených publikacích (Ludíková, 2004, Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, Baslerová, 2012, a). V této souvislosti je vnímán nedostatečně vytvořený legislativní podklad, podpora.

Při konstrukci položky dotazníku bylo vycházeno z reálného prostředí Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Cílem nebylo porovnávat podmínky vytvořené v mateřské škole pro zrakově postižené s běžnou mateřskou školou. Nýbrž zmapovat podmínky, které jsou schopny zajistit, vytvořit běžné mateřské školy.

Informace získané od respondentů byly utříděny do tří tabulek rozdělených do skupiny podle stupně zrakového postižení. Jednalo se o slabozrakost, zbytky zraku a nevidomost.

Tabulky jsou pro snadnou orientaci označeny popisem, který obsahuje název skupiny.

Na základě objektivního posouzení získaných informací byla data záměrně utříděna uvedeným způsobem. Nebylo možné spojovat, či porovnávat podmínky vytvořené pro děti se slabozrakostí a pro děti nevidomé. Neboli z jednotlivých stupňů zrakového postižení vyplývala různá specifika.

Tabulky s čísly 6 - 8 udávaly přehled vytvořených úprav prostředí v mateřských školách.

Položka nabízela respondentům možnost označit více odpovědí.

U dětí slabozrakých bylo nejčastěji upraveno pracovní místo. Jak uvedlo jedenáct respondentů (68,75%). Dále byly dle devíti pedagogů (56,25%) nejčastěji zajištěny kvalitní světelné podmínky, následovaly podle pěti dotazovaných osob označeny schody (31,25%). Prostory školy značené reflexními značkami uvedli dva respondenti (12,5%), jeden pedagog sdělil, že došlo k úpravě rozmístění nábytku (6,25%).

U dětí se zbytky zraku byly zajištěny úpravy prostředí mateřské školy v podobě hmatných prvků, dle výpovědi pěti pedagogů (31,25%). Totožný počet odpovědí byl získán odpovědi nabízející značení schodů, pracovního místa a zajištění vyhovujícího osvětlení. Každá z uvedených možností byla nezávisle na sobě vybrána třemi pedagogy (18,75%). Podle jednoho respondenta došlo k rozmístění nábytku (6,25%). Shodně jeden respondent (6,25%) použil označení reflexními značkami.

Dětem nevidomým byly ve všech případech zajištěny hmatné prvky. Neboli dva ze dvou pedagogů (12,5%) uvedli tuto odpověď. Další úpravy prostředí se podle dvou respondentů týkaly pracovního místa u stolu (12,5%), označení schodů bylo provedeno

taktéž ve dvou případech (12,5%). Pouze jedna osoba (6,25%) vypověděla, že došlo k úpravě uspořádání nábytku (6,25%).

Celkem tři respondenti (18,75%) uvedli, že nebylo nutné prostředí třídy nebo mateřské školy upravovat.

Získané údaje byly překvapující v informaci týkající se rozmístění nábytku. U všech stupňů zrakového postižení byla tato odpověď uvedena pouze jedním respondentem. Bylo očekáváno její četnější zastoupení, zejména u těžších stupňů zrakového postižení. Uváděná informace mohla vypovídat o snaze pedagogů vzdělávat dítě v běžných podmínkách, neboli v prostředí, které bylo užíváno také intaktními vrstevníky dítěte. Pokud by se uvedená teze zakládala na reálném podkladě, jednalo by se o pozitivní informaci ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. S uvedeným tvrzením mohla souviset také informace uváděná pedagogy, kteří sdělili, že podmínky nebo prostředí mateřské školy, třídy neupravovali.

#### Otázka č. 7. Které z uvedených pomůcek jste měli možnost používat?

Tabulka č. 9. Slabozrakost: používané pomůcky

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Upravené pracovní listy</b>	11	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 87,50
<b>Sklopná deska</b>	5	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 31,25
<b>Speciální hračky</b>	4	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 25
<b>Lupa</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25
<b>Lampička</b>	0	0	0
<b>TV lupa</b>	0	0	0

Tabulka č. 10. Zbytky zraku: používané pomůcky

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Upravené pracovní listy</b>	4	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 25
<b>Speciální hračky</b>	4	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 25
<b>Sklopná deska</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Lampička</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25
<b>Lupa</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25
<b>Reliéfní obrázky / knížky</b>	0	0	0
<b>Bílá hůl</b>	0	0	0
<b>TV lupa</b>	0	0	0

Tabulka č. 11. Nevidomost: používané pomůcky

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Reliéfní obrázky / knížky</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,5
<b>Speciální hračky</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,5
<b>Jiné - Pichtův psací stroj</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25
<b>Bílá hůl</b>	0	0	0

Získané odpovědi byly opětovně uspořádány do tabulek četností podle stupně zrakového postižení slabozrakost, zbytky zraku a nevidomost.

Varianty odpovědí nabízely respondentům různorodé možnosti, tak aby pedagogové mohli objektivně odpovědět na položenou otázku a to nezávisle na stupni zrakového postižení, se kterým se setkali.

Z tabulky četností vyplývaly informace o používaných pomůckách v mateřských školách ve vztahu ke konkrétnímu zrakovému stupni.

Respondenti vzdělávající děti slabozraké, používali nejvíce upravené pracovní listy. Tuto odpověď uvedlo jedenáct pedagogů (87,5%). Následovaly pomůcky typu sklopná deska, tu uvedlo pět respondentů (31,25%), hračky speciálně upravené, například ozvučené, kontrastní, ve větším provedení zvolili čtyři dotazované osoby (25%), reliéfní obrázky, knížky byly používány třemi respondenty (18,75%). V jednom případě byla používána lupa (6,25%).

Pedagogové, jež měli zkušenost se vzděláváním dítěte se zbytky zraku, uváděli výčet následujících pomůcek. Upravené pracovní listy aplikovali čtyři osoby (25%), totožný počet čtyř respondentů (25%) byl zastoupen u speciálních hraček. Dále tři respondenti uvedli (18,75%) používání sklopné desky. V souvislosti s pracovním místem bylo jedním respondentem uvedeno používání lampičky (6,25%). Pomůcky typu lupa odpověděl jeden pedagog (6,25%).

U dětí nevidomých byly používány reliéfní obrázky nebo knížky. Takto odpověděli dva respondenti (12,5%), speciální hračky byly uvedeny shodně dvěma dotazovanými (12,5%). Jeden pedagog (6,25%) označil možnost „jiné“ a uvedl, že používal také Pichtův psací stroj.

Informace o používaných pomůckách uváděných respondenty byly vnímány jako součást běžných každodenních činností v provozu mateřské školy.

Dle stupňů zrakového postižení se proměňovalo zastoupení a typy pomůcek či materiálů. Tím, že pedagogové při vzdělávání dítěte se zrakovým postižením měli k dispozici a používali uvedené pomůcky, lze předpokládat zapojení dítěte do aktivit společně se zbytkem jeho vrstevníků.

#### **Otázka č. 8. Osvojovalo si dítě nějaké specifické dovednosti určené pro zrakově postižené, popř. vyplývající z jeho zrakové vady?**

*Tabulka č. 12. Slabozrakost: osvojení specifických dovedností*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Rozvoj hmatového vnímání</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Smyslová výchova</b>	4	Σ 16	Σ 25,00
<b>Sebeobslužné činnosti</b>	2	Σ 16	Σ 12,50
<b>Nácvik POSP</b>	2	Σ 16	Σ 12,50

Tabulka č. 13. Zbytky zraku: osvojení specifických dovedností

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Rozvoj hmatového vnímání</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Sebeobslužné činnosti</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Smyslová výchova</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Nácvik POSP</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Nebylo potřeba</b>	1	Σ 16	Σ 6,25

Tabulka č. 14. Nevidomost: osvojení specifických dovedností

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Rozvoj hmatového vnímání</b>	2	Σ 16	Σ 12,50
<b>Sebeobslužné činnosti</b>	2	Σ 16	Σ 12,50
<b>Smyslová výchova</b>	2	Σ 16	Σ 12,50
<b>Nácvik POSP</b>	2	Σ 16	Σ 12,50
<b>Předbraillovská výchova</b>	1	Σ 16	Σ 6,25

Prostřednictvím této otázky byli respondenti dotazováni na oblast osvojování specifických dovedností jako součásti předškolního vzdělávání dětí se zrakovým postižením.

Získané informace byly utříděny do tabulek četností od nejvyšších hodnot po hodnoty nejnižší. Data byla rovněž uspořádána podle již uváděných tří skupin stupňů zrakového postižení.

U dětí slabozrakých se pět respondentů zaměřovalo (31,25%) na rozvoj hmatového vnímání. Smyslovou výchovu prováděli čtyři respondenti (25%), sebeobslužné činnosti uvedli dva pedagogové (12,5%), shodně byl dvěma pedagogy (12,5%) uveden nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu.

U dětí se zbytky zraku probíhal v rámci osvojování specifických dovedností nácvik a rozvoj hmatového vnímání. Takto odpověděli respondenti v počtu pěti osob (31,25%).

Činnosti sebeobslužného charakteru uvedlo také pět dotazovaných pedagogů (31,25%), totožný počet respondentů v podobě pěti osob (31,25%) uvedlo oblast smyslové výchovy a prostorovou orientaci a samostatný pohyb. Tyto varianty odpovědí byly označeny nezávisle na sobě. Variantu nazvanou jako jinou možnost vybral jeden respondent (6,25%), podle kterého nebylo třeba, aby si dítě se zrakovým postižením osvojovalo specifické dovednosti.

Respondenti, kteří se podíleli na vzdělávání dítěte s nevidomostí, shodně sdělovali, že u dítěte probíhal nácvik hmatového vnímání, sebeobslužných činností, smyslové výchovy a prostorové orientace a samostatného pohybu. Uvedený výčet realizovaných činností prováděli dva pedagogové (12,5%). Jednalo se o celkový počet respondentů, kteří vzdělávali dítě nevidomé. Současně byla zvolena forma odpovědi prezentovaná pod zněním jiná možnost, neboli předbraillská výchova byla uvedena jedním respondentem (6,25%).

Výše uvedené informace vypovídají o tom, že mateřské školy vzdělávající dítě se zrakovým postižením věnují pozornost osvojování specifických dovedností.

Získané informace byly vnímány jako žádoucí, zejména ve vztahu k dalšímu vzdělávání dětí nebo oblastem běžného života.

#### **Otázka č. 9. Při jakých činnostech v rámci denního provozu se dítě se zrakovým postižením mělo možnost realizovat?**

*Tabulka č. 15. Účast na každodenních aktivitách*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Všechny činnosti</b>	15	Σ 15	Σ 93,75

Uvedená otázka nabízela respondentům možnost otevřené odpovědi.

Z celkového počtu respondentů v podobě šestnácti osob, jeden odpověď neuvedl. Lze se domnívat, že se tak stalo z důvodu neporozumění otázky. Uvedená situace ovlivnila číselné hodnoty uváděné v tabulce. Uvedená situace ovlivnila číselné hodnoty uváděné v tabulce.

Patnáct dotazovaných osob (93,75%) uvedlo, že se dítě účastnilo se běžného denního provozu v mateřské škole. Znamená to možnost dítěte účastnit se všech prováděných aktivit během dne.

Získané odpovědi vypovídají o možnosti zapojení dětí se zrakovým postižením do aktivit mateřské školy mají kladnou výpovědní hodnotu.

**Otázka č. 10. Jak přistupoval a přijímal dítě se zrakovým postižením kolektiv ostatních vrstevníků?**

*Tabulka č. 16. Přístup intaktních vrstevníků*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Přirozeně, bez problémů</b>	11	68,75
<b>Ostatní děti pomáhaly</b>	3	18,75
<b>Obdivovaly dítě</b>	1	6,25
<b>Negativně</b>	1	6,25
	$\Sigma 16$	$\Sigma 100$

Položka vytvořena formou otevřené odpovědi.

Kolektiv vrstevníků dítěte se zrakovým postižením jej dle jedenácti respondentů (68,75%) přijímal přirozeně, bez problémů. Tři respondenti (18,75%) odpověděli, že intaktní děti ve skupině pomáhaly dítěti se zrakovou vadou. Další uvedenou odpovědí jedné dotazované osoby (6, 25%) bylo obdivování dítěte ze strany vrstevníků. Získány byly informace obsahující sdělení, že vrstevníci dítě se zrakovým postižením obdivovali. Tuto zkušenost prezentoval jeden respondent (6,25%). Shodně byla jedním pedagogem (6, 25%) uváděná výpověď, která sdělovala, že přístup dětí ke zrakově postiženému dítěti byl negativní.

Z uvedených výsledků vyplývalo, že kolektiv dětí v mateřské škole přistupoval k dětem se zrakovým postižením vesměs pozitivně.

Pouze v jednom případě byla uvedena negativní zkušenost. Lze se domnívat, že na tuto situaci měly podíl určité situační faktory, negativně ovlivňující přístup ostatních dětí.

**Otázka č. 11. Na koho se může obrátit dítě se zrakovým postižením v případě, že má problém, potřebuje pomoc?**

*Tabulka č. 17. Žádost o pomoc*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Pedagog</b>	16	Σ 16	100
<b>Vrstevníci</b>	13	Σ 16	81,25
<b>Další zaměstnanci MŠ</b>	13	Σ 16	81,25
<b>Asistent pedagoga</b>	4	Σ 16	25

Plný počet dotazovaných respondentů v podobě šestnácti osob (100%), vypovědělo o možnosti dítěte se zrakovým postižením v případě potřeby pomoci kdykoli oslovit pedagoga.

Další osobou, na kterou se dítě se zrakovým postižením mohlo obrátit, byli dle třinácti respondentů (81,25%), vrstevníci dítěte. Ve stejném početním rozložení třinácti pedagogů (81,25%) byli uvedeni zaměstnanci mateřské školy. Asistent pedagoga byl uveden čtyřmi respondenty (25%). Jeho pomoc v případě potřeby mohly rovněž využít děti se zrakovým postižením.

Z uvedených hodnot nebylo neočekáváno četné zastoupení odpovědí u možnosti další zaměstnanci mateřské školy.

Získané informace byly přijímány kladně. Předpokládána byla spolupráce mezi pedagogy a ostatními pracovníky školy. Pomoc od vrstevníků byla považována za výsledek působení pedagogů.

Naopak nízké bylo zastoupení odpovědí s variantou nabízející možnost asistenta pedagoga. Nabízí se pravděpodobná příčina situace, tedy nedostatečné počty asistentů pedagoga v mateřských školách.



**Otázka č. 12. Jakým způsobem reagovalo dítě se zrakovým postižením na přítomnost ostatních dětí? (vyhledávalo jejich společnost, reakce na početný kolektiv dětí, hluk...)**

*Tabulka č. 18. Reakce dítěte se zrakovým postižením na dětský kolektiv*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Normálně, zapojuje se</b>	9	56,25
<b>Straní se, je bázlivé</b>	2	12,5
<b>Citlivé na hluk</b>	3	18,75
<b>Je rozptýlené</b>	1	6,25
<b>Je agresivní</b>	1	6,25
	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 100

Jednalo se o položku s otevřenou možností odpovědi.

Získané písemné výpovědi respondentů byly uspořádány do pěti skupin.

Otázka zjišťovala reakce dětí se zrakovým postižením na početný kolektiv vrstevníků ve třídě mateřské školy.

Celkem devět dotazovaných pedagogů (56,25%) uvedlo, že děti se zrakovým postižením reagovaly na přítomnost intaktních dětí běžným způsobem. To znamená, že reakce dětí nebyly ničím neobvyklé, nelišily se od kolektivu dalších dětí ve třídě, bez potíží se zapojovaly do společných aktivit nebo skupin dětí. Respondenti v počtu tří osob (18,75%) uváděli citlivost dítěte na hluk. Dále byla dvěma dotazovanými pedagogy (12,5%) uvedena bázlivost a tendence stranit se ostatním dětem. Ve zbylých výpovědích se objevovaly informace o tom, že dítě bylo v přítomnosti vrstevníků rozptýlené. Tuto odpověď zmínil jeden pedagog (6,25). Objevila se také informace o agresivním chování dítěte ve vztahu k intaktním dětem. Odpověď byla shodně uvedena jednou osobou (6,25%).

Z výsledků lze ve většině případů usuzovat kladné přijetí vrstevníků ze strany dítěte se zrakovým postižením. Z hlediska četnosti výpovědí obsahujících specifickou komplikaci, byla nejvíce zastoupena citlivost na hluk. Tato skutečnost mohla mít vliv na adaptační proces dítěte v mateřské škole.

**Otázka č. 13. Pomohlo vám vedení MŠ při vzdělávání dítěte se zrakovým postižením?***Tabulka č. 19. Spolupráce s vedením mateřské školy*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Ano</b>	12	75
<b>Ne</b>	3	18,75
<b>Nevím</b>	1	6,25
	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 100

Prostřednictvím uvedené položky bylo zjišťováno, zda bylo vedení mateřské školy pedagogovi nápomocno při vzdělávání dítěte se zrakovým postižením.

Termínem spolupráce byla v tomto smyslu rozuměna pomoc při řešení problémů a dalších otázek v průběhu vzdělávání dětí, možnost doplňování informací na kurzech a dalších vzdělávacích akcích, pomoc při materiálním zajištění či motivování pedagoga.

Položka byla konstruována s přihlédnutím k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, části věnované podmínkám mateřských škol a jejich řízení.<sup>45</sup>

Na základě získaných informací od pedagogů, spolupracovalo vedení mateřské školy při vzdělávání dětí ve dvanácti případech (75%). Objevily se odpovědi obsahující sdělení o tom, že se vedení mateřské školy na vzdělávání dítěte se zrakovým postižením nepodílelo. Tuto možnost označili respondenti v počtu tří osob (18,74%). Respondent v zastoupení jednoho dotazovaného pedagoga (6,25%) označil možnost nevím.

Aktivní přístup ke vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami není žádoucí jen ze strany pedagogů, kteří se bezprostředně podílejí na přímé práci. Stěžejní je přístup celého kolektivu zaměstnanců konkrétní vzdělávací instituce.

V souvislosti s činností vedení mateřské školy je spatřována významná možnost ovlivňovat klima na pracovišti a přístup pedagogů, jakožto celé školy ke vzdělávání dětí. Působení ředitelů škol se v této souvislosti může profilovat kladným a také naopak negativním směrem.

---

<sup>45</sup> RVP PV, 2004, s. 34

**Otázka č. 14. Které další osoby se společně s vámi podílely na vzdělávání dítěte se zrakovým postižením?**

*Tabulka č. 20. Participace dalších osob*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Kolegyně</b>	15	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 93,75
<b>Rodiče</b>	12	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 75
<b>SPC</b>	10	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 62,5
<b>Vedení MŠ</b>	7	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 43,75
<b>Kol. dal. zaměstnanců MŠ</b>	7	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 43,75
<b>Středisko rané péče</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Jiné</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25

Otázka byla zaměřena na participaci dalších osob v průběhu vzdělávání dítěte.

Položka byla vytvořena na podkladě výstupů prezentovaných ve výzkumném šetření s názvem Participace rodičů při přechodu jejich dítěte z inkluzivního vzdělávání v mateřské škole do základné školy provedený PhDr. Michalovou Z., PhD. V nichž je participace subjektů, zejména pak rodičů, při inkluzivním vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami považována za jeden z klíčových faktorů celého procesu (Vítková, Havel, eds., 2010).

Z hlediska nabízených odpovědí v položce, byla nejčastěji vybrána možnost kolegové. Tuto odpověď označilo patnáct pedagogů (93,75%) z celkového počtu šestnácti respondentů. Dalšími subjekty, jež se podílely na vzdělávání dítěte, byli také rodiče nebo zákonní zástupci, jak bylo vyhodnoceno z odpovědí dvanácti pedagogů (75%). Na spolupráci při vzdělávání se podle deseti respondentů (62,5%) dále podílelo Speciálně pedagogické centrum, sedm pedagogů (43,75%) zahrnuje do skupiny osob participujících na vzdělávání také vedení mateřské školy, ve stejném početním zastoupení v podobě sedmi respondentů byl uveden (43,75%) kolektiv dalších zaměstnanců mateřské školy. Středisko rané péče označili tři osoby (18,75%), se kterým po dobu vzdělávání dítěte se zrakovým postižením spolupracovaly. Možnost jiné odpovědi využil jeden respondent (6,25%), ten uvedl účast ortoptické sestry.

Z uvedeného vyplynula participace více subjektů na vzdělávání dětí.

Získané odpovědi byly vnímány jako ukazatel nezbytné spolupráce pedagogických pracovníků v mateřské škole s dalšími osobami.

**Otázka č. 15. Jaký je Váš postoj ke vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžné škole?**

*Tabulka č. 21. Postoj pedagoga*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Pozitivní</b>	7	43,75
<b>Spíše pozitivní</b>	6	37,5
<b>Nevím</b>	2	12,5
<b>Spíše negativní</b>	1	6,25
<b>Negativní</b>	0	0
	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 100

Uvádění položka byla vyjádřena slovní škálou.

Na výběr byly odpovědi pohybující se v rozmezí od pozitivního pohledu až po ten opačný, negativní.

Pedagogové uváděli převážně kladné možnosti. Jednalo se o odpovědi uváděné jako varianty pozitivní a spíše pozitivní. Vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných mateřských školách vnímá pozitivně sedm respondentů (43,75%), šest osob (37,5%) uvedlo spíše pozitivní možnost. Odpověď nevím byla uvedena dvěma respondenty (12,5%). Z šestnácti dotazovaných pedagogů vnímá jeden z nich situaci spíše negativně (6,25%).

Lze se domnívat, že respondenti, kteří zvolili možnost nevím, mohli být ovlivněni tendencí ke středu.

**Otázka č. 16. Zachovalé zrakové funkce byly u dítěte se zrakovým postižením rozvíjeny při činnostech?**

*Tabulka č. 22. Činnosti a rozvoj zrakových funkcí*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>V rámci všech aktivit</b>	7	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 43,25
<b>Výtvarné činnosti</b>	4	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 25
<b>Nevyplnili</b>	4	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 25
<b>Didaktické hry</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Pracovní činnosti</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Individuální činnosti</b>	3	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 18,75
<b>Hry pro rozvoj POSP</b>	2	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 12,5
<b>Zraková stimulace</b>	1	$\Sigma$ 16	$\Sigma$ 6,25

Položka nabízela formou otevřených odpovědí respondentům prostor pro vyjádření jejich názoru.

Na základě získaných výpovědí bylo vytvořeno dle typu odpovědi osm skupin.

Nejčetnější zastoupenou odpovědí na otázku, týkající se na činnosti, během nichž docházelo k rozvoji zachovalých zrakových funkcí dítě, byla informace hovořící o tom, že zrakové funkce byly rozvíjeny v rámci všech denních aktivit. Takto vypovědělo sedm respondentů (43,75%). Zachovalé zrakové funkce dítěte byly dále rozvíjeny podle čtyř respondentů (37,5%) v rámci výtvarných činností, dále na základě výpovědi tří respondentů (18,75%) při didaktických hrách, dle tří osob (18,75%) při pracovních činnostech a stejný počet byl nezávisle na předchozí odpovědi získán také v informacích hovořících o individuální práci s dítětem. Zrakové funkce dítěte byly dále rozvíjeny prostřednictvím her pro rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu, jak uvedli dva respondenti (12,5%) a cílenou zrakovou stimulací kterou zmínil jeden pedagog (6,25%).

Respondenti v celkovém zastoupení čtyř osob neuvedli žádnou odpověď. Nabízí se předpoklad, že s dítětem během jeho pobytu v mateřské škole nejsou cíleně neprováděny žádné aktivity podporující rozvoj zrakových funkcí.

**Otázka č. 17. Lišila se předškolní příprava dítěte se zrakovým postižením?***Tabulka č. 23. Odlišnosti v předškolní přípravě*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Ne</b>	8	50
<b>Ano</b>	3	18,75
<b>Nevím</b>	1	6,25
	$\Sigma$ 12	$\Sigma$ 75

Prezentovaná tabulka vyjadřuje informace vztahující se k otázce, jež zjišťovala průběh předškolní přípravy dětí se zrakovým postižením.

Získané informace byly ovlivněny skutečností, že daná položka nebyla čtyřmi respondenty (25%) vyplněna.

Na základě zanesených dat v tabulce číslo 23 lze usuzovat ve shodnou předškolní přípravu dítěte se zrakovým postižením a dětí intaktních.

Tvrzení bylo podloženo výpovědí osmi pedagogů (50%). Pedagogové v zastoupení počtu tří osob (18,75%) potvrdili odlišnosti předškolní výchovy dítěte se zrakovým postižením od jeho ostatních vrstevníků. Jeden respondentem (6,25%) uvedl možnost nevím.

S ohledem na poměrně vysoký počet osob, jež položku nevyplnily, mohou mít vliv faktory, kterými jsou například únava respondentů a v přímé úměrnosti klesající ochota dotazník vyplnit.

**Otázka č. 18. Myslíte si, že jsou současné MŠ připravené na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením?**

*Tabulka č. 24. Postoj pedagogů*

Hodnota	Četnost N	Kumulativní četnost
<b>1</b>	2	2
<b>2</b>	0	2
<b>3</b>	9	11
<b>4</b>	1	12
<b>5</b>	0	12
<b>Nevím</b>	4	16
	$\Sigma 16$	

Uváděná otázka byla vytvořena v podobě škály. Respondenti zapisovali své odpovědi na číselnou osu. K dispozici měli výběr z intervalu 1 – 5. Přičemž pod označením číslem jedna byl vyjádřen jednoznačně kladný postoj, protichůdně umístěné číslo pět, vyjadřovalo naopak postoj záporný.

Další číselné hodnoty vyjadřovaly varianty mezi oběma póly.

Záměrně byla mimo osu zahrnuta i možnost odpovědi nevím.

Získané informace byly zpracovány pomocí mediánu, prostřední hodnoty dat seřazených podle velikosti hodnot.

Střední hodnotou, nejčastěji zastoupenou hodnotou bylo číslo tři. Celkově uváděnou hodnotu označilo devět respondentů. Pedagogové v počtu čtyř osob označili odpověď nevím. Formulace odpovědi jednoznačně ano obsaženou v hodnotě 1 byla zvolena dvěma pedagogy (12,5%). Číslo čtyři, neboli názor příklánějící se spíše k možnosti ne, byl uveden jedním respondentem (6,25%).

Opět je pravděpodobná situace, že získané informace byly ovlivněny tendencí respondentů ke středu.

**Otázka č. 19. Vyskytly se v průběhu vzdělávání nějaké komplikace, negativa – jaká?***Tabulka č. 25. Negativa během vzdělávání*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Ne</b>	9	56,25
<b>Ano</b>	7	43,75
	$\Sigma 16$	$\Sigma 100$

*Tabulka č. 26. Konkrétní příklady negativ (odpovídali pouze ti, kteří se vyjádřili kladně v souvislosti s vyskytnutými negativy v průběhu vzdělávání)*

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Nezájem rodičů</b>	1	6,25
<b>Nedostatek času na individuální činnosti</b>	1	6,25
<b>Nedostatečné vybavení</b>	1	6,25
<b>Chování dítěte (hyperaktivita, negativismus)</b>	1	6,25
<b>Větší zátěž pro pedagoga</b>	1	6,25
<b>Zhoršení zrakových funkcí</b>	1	6,25
<b>Nechuť používat pomůcky</b>	1	6,25
	$\Sigma 8$	$\Sigma 50$

Informace byly opětovně od respondentů získávány formou otevřených odpovědí.

Položením otázky získání informací o možných negativech vyskytujících se v průběhu vzdělávání dítěte se zrakovým postižením byly zjištěny následující informace.

Odpovědi respondentů byly rozděleny na dvě skupiny. Jedna skupina potíže během vzdělávání nezaznamenala, další skupina již měla zkušenost s konkrétními potížemi.



Z analýzy získaných výpovědí vyplynuly zkušenosti pedagogů, kteří se s žádnými potížemi nesetkali. Takto vypovědělo devět respondentů (56,25%).

Další skupinu tvořily odpovědi informující o specifických komplikacích v průběhu vzdělávání. Jisté obtíže zaznamenalo sedm pedagogů (43,75%).

V uvedených tabulkách byly uspořádány uváděné obtíže. Předpokladem je, že uvedené výpovědi byly vázány na specifické situace, pramenící z individuálních případů. Odůvodněním je skutečnost, že jednotlivé výpovědi respondentů se rozcházel a v každém případě byly vždy uvedeny pouze jednou osobou.

Celkový výčet všech uvedených komplikací zahrnuje nezájem ze strany rodičů dítěte, nedostatek časového prostoru pro realizaci individuálních činností během denního režimu mateřské školy, nedostatečné vybavení prostor třídy, nežádoucí chování ze strany dítěte samotného v podobě hyperaktivity a negativismu či nechuť používat doporučené pomůcky, zhoršení zrakových funkcí dítěte během docházky do mateřské školy. V neposlední řadě byl proces vzdělávání dítěte se zrakovým postižením prezentován jako zátěž pro pedagoga.

Uváděné výpovědi zahrnovaly rozdílné situace, ne vždy ovlivnitelné pedagogem mateřské školy.

#### **Otázka č. 20. Jaký přínos má podle vás vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v běžné mateřské škole?**

*Tabulka č. 27. Přínos vzdělávání v běžné MŠ*

	Četnost N	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
<b>Zařazení do společnosti</b>	9	Σ 16	Σ 56,25
<b>Vzájemné učení ohleduplnosti, tolerance</b>	7	Σ 16	Σ 43,75
<b>Žijí běžný život, s rodinou</b>	5	Σ 16	Σ 31,25
<b>Společnost si zvyká na osoby se zrakovým postižením</b>	3	Σ 16	Σ 18,75
<b>Větší sebedůvěra</b>	1	Σ 16	Σ 6,25

Jednalo se o otevřenou otázku. Zjišťovány byly konkrétní přínosy spatřované z pozice předškolních pedagogů majících zkušenosti se vzděláváním dětí se zrakovým postižením.

Pedagogové volně prezentovali své myšlenky. Ty byly následně rozděleny do pěti skupin uváděných v tabulce číslo 27.

Mezi nejčastěji spatřovaný přínos ve vzdělávání dětí se zrakovým postižením, považovali respondenti zařazení dítěte do kolektivu ostatních (intaktních) dětí a celkové společnosti. Tuto odpověď uvedlo devět respondentů (56,25%). Přínos byl dále spatřován ve vzájemném učení tolerance a ohleduplnosti. Jednak ve vztahu dětí se zrakovým postižením k intaktní společnosti, současně také opačnou situací, ve které se učí intaktní společnost přistupovat k osobám s postižením. Uvedený přínos byl uveden sedmi respondenty (43,75%). Dalšími získanými pozitivy byla možnost dětí žít běžný život stejným způsobem jako jejich vrstevníci, včetně pobytu v domácím prostředí s jejich rodinou. Toto pozitivum bylo sděleno pěti respondenty (31,25%). Pedagogové vnímali žádoucím způsobem také situaci, kdy se většinová společnost setkávala během denního kontaktu s osobami se zdravotním postižením. Náзор byl doplněn dodatkem, hovořící o situacích, s nimiž je běžně jedinec konfrontován od raného věku, vyjádřeno třemi respondenty (18,25%). Skupinu s výpovědí jednoho respondenta tvořil náзор hovořící o větší sebedůvěře dětí a v budoucnu dospělých jedinců se zdravotním postižením.

## 8.6 Shrnutí

Během výzkumného šetření se veškeré aktivity i činnosti zaměřovaly na prvky inkluzivního vzdělávání. Sledovány byly tři skupiny zkoumaných podmínek v podobě zabezpečení materiálního i personální, včetně úrovně participace dalších subjektů na vzdělávání a podmínek výchovně vzdělávacích.

Tyto tři skupiny podmínek se promítaly do oblastí dotazníku, v němž byly představovány konkrétními otázkami.

Konstrukce otázek směřovala k tomu, aby dotazovaní nebyli byt' jen nepřímo naváděni k odpovědím, o nich by se mohli domnívat, že jsou správné. Respondentům předkládané otázky svým sestavením neposkytovaly možnost předpokladu o žádoucí a očekávané odpovědi. Tento formát explorační dotazníkové metody měl zajistit následně také projevenou vyšší výpovědní hodnotu získaných dat.

Vyhodnocením jednotlivých oblastí dle patřičných a uvedených kritérií byly vytvořeny prezentované závěry.

První hypotéza obsahovala předpoklad toho, že dítě se zrakovým postižením by se mohlo v běžné mateřské škole zapojovat do běžných aktivit výhradně za splnění podmínky zajištění specifického materiálního vybavení.

Takto vyjádřená hypotéza vycházela ze závazných podmínek obsažených v platných vzdělávacích dokumentech. Přesněji ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v její novele č. 147/2011 Sb., a v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Předpoklad se doplňoval o praktická zjištění v oblasti podmínek mateřských škol pro zrakově postižené. Těmito podmínkami se již zabývaly předchozí části práce.

V souladu s oficiálními platnými stanovami, zahrnujícími otevřený přístup ke školním vzdělávacím programům, byly vyhledány informace o materiálních podmínkách v příslušných Školních vzdělávacích programech a dalších dokumentech mateřských škol pro zrakově postižené. Zastupovaly je Mateřská škola pro zrakově postižené Jaroslava Ježka, Mateřská škola pro zrakově postižené v Havířově a Mateřská škola pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Tento krok byl učiněn proto, že při zpracovávání teoretických informací vyvstal problém s nedostatečně přesným definováním materiálních podmínek, jež by měly běžné mateřské školy zajistit, pokud vzdělávají dítě se zrakovým postižením. Informace takto získané v dostatečné míře nezobrazovaly reálně vytvořené podmínky v mateřských školách pro zrakově postižené. Tvrzení o nedostatečnosti se zakládalo na praktických zkušenostech a detailních znalostech prostředí mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Popisovaný stav lze považovat za jednoznačnou nedokonalost legislativního rámce, která nebezpečně umožňuje rozdílné interpretace o potřebě či nutnosti zajištění konkrétních podmínek pro děti s různými zrakovými vadami a souvisejícími stupni zrakového postižení.

Přes uvedené obtíže byly konstruovány celé oblasti i dílčí otázky dotazníku týkající se materiálních podmínek. Zajištěná data vypovídala o pomůckách nejčteněji používaných v běžných mateřských školách, o prakticky vytvořených podmínkách ve třídách a prostorách mateřských škol. Z výsledků řádně provedených analýz získaných informací vyplynulo, že děti se zrakovým postižením měly vytvořeny adekvátní podmínky pro vzdělávání a jejich vzdělávání probíhalo společně s intaktními dětmi.

Hypotéza s pořadovým číslem jedna tak byla přijata, potvrzena.

Míra součinnosti a participace dalších osob na edukaci dítěte se zrakovým postižením byla respondenty potvrzována. Nejčteněji se vyskytující odpovědi zahrnovaly kolegy pedagogů, rodiče nebo zákonné zástupce dětí a také vedení mateřské školy.

Byly získány příznivé informace poukazující na velice pozitivní otevřenou možnost pro všechny zainteresované, obrátit se v případě potřeby na další zaměstnance či vedení mateřských škol.

Respondenti potvrzující aktivní podíl dalších subjektů na vzdělávání, hodnotili tento komplexní způsob vzdělávání dítěte se zrakovým postižením jako veskrze kladný.

Souhrn dat zaznamenávaných v chronologickém intervalu aplikace dotazníkové metody podporoval předpoklad nezbytné participace dalších osob na vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Nebylo zjištěno, do jaké míry považovali respondenti vzdělávání dětí se zrakovým postižením za úspěšné.

Druhou hypotézu lze také přijmout, potvrdit.

Hypotéza třetí se orientovala na přístupy pedagogů ke vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Přímou reflektovala způsoby vnímání, chápání a přístupy respondentů k dané oblasti. Závěrem explorativních snah a příslušných šetření této oblasti bylo potvrzení schopnosti pedagogů mateřských škol adekvátně reagovat a flexibilně postupovat tak, jak aktuální stav edukace dítěte s těžkým zrakovým postižením vyžadoval. Mateřské školy zajišťovaly potřebné podmínky pro děti slabozraké a současně také pro děti nevidomé.

Výsledky analýz komplexu získaných informací o úrovni zajištění materiálních podmínek, vzdělávacích potřeb a přístupu pedagogů či dalších osob ke vzdělávání dítěte se zrakovým postižením, nevedly ke zjištění, že by podmínky byly zajišťovány pouze jen pro děti s lehčími stupni zrakových znevýhodnění.

Hypotéza třetí byla nepřijata, byla vyvrácena.

Pokud se v běžné mateřské škole zajistí podmínky pro vzdělávání dítěte se zrakovým postižením, lze teoreticky předpokládat udržení stejné kvality i úrovně vzdělávání jako v mateřské škole pro zrakově postižené. Z uvedeného výroku byla vyvozena teoretická hypotéza. Ta se vztahovala k obecně platným podmínkám, jež je třeba zajistit při edukaci dětí se zrakovým postižením v mateřských školách. Podstatu a smysl uvedené hypotézy vytvářely otázky nácvičení osvojování specifických dovedností vyplývajících z konkrétní zrakové vady.

Úroveň zvládnutí a osvojení specifických dovedností bývá základní determinantou dalšího vzdělávání, v němž zásadní roli sehrávají i používané vzdělávací strategie a metody,

přístupy pedagogů či vrstevnické skupiny. K dalším usměrňujícím parametrům se řadí také způsoby, jimiž se může dítě podílet a zapojovat do běžného denního programu.

Podmínky vytvářené běžnými mateřskými školami určené pro děti se zrakovým postižením, se od sebe odlišovaly. Rozdílnost byla podmiňována především aktuálními možnostmi konkrétní školy vycházejícími ze stupně zrakového postižení.

Většina respondentů poskytovala data o druzích jimi využívaných pomůcek, o způsobech zprostředkovávání informací dítěti, identifikovala další zainteresované osoby a popisovala přístupy pedagogů samých ke zkoumané problematice.

Na základě rozboru a vyhodnocení získaných dat byl vytvořen dílčí závěr plně korespondující s obsahem teoretické hypotézy.

Dále byl zjištěn aspekt týkající se nepříliš kongruentního smýšlení pedagogů ve sféře klasifikace připravenosti mateřských škol na inkluzivní vzdělávání. Bází popisovaného rozporu může být jednoznačně nedostatečné objasnění pojmu inkluze, nízká podpora vycházející z platných legislativních rámců i stejně nevysoká pomoc příslušných státních složek.

Uvedené tvrzení se zakládá na praktických zkušenostech z prostředí mateřských škol a výpovědí pedagogů specializujících se na předškolní vzdělávání.

Teoretická hypotéza byla přijata, potvrzena.

## 9 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Obecně jsou kvantitativním výzkumem posuzovány určité jevy, v některých případech je podíl na výsledku vyjádřen i dalšími faktory (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007).

Uváděné příklady Dobré praxe byly realizovány formou rozhovorů s pedagogy základních škol, jež mají zkušenosti se vzděláváním dětí se zrakovým postižením v běžných základních školách.

Cílem příkladů Dobré praxe bylo doplnění zjištěných informací a závěrů získaných v dotazníkovém šetření.

Pedagogové prvního stupně základních škol v Jihočeském kraji vyjadřovali svůj pohled k tématu připravenosti dětí se zrakovým postižením na povinnou školní docházku.

### 9.1 Metodologie

Použita byla typická technika sběru dat čili rozhovor v polostrukturované podobě.

Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 159) bývá rozhovor definován jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“.

Během rozhovorů jsem vycházela z předem připravených otázek. Současně byly v průběhu diskusí respondentům kladeny také navazující otázky.

Způsob kladení a formulace otázek byl přizpůsoben aktuální situaci a osobnosti respondenta. Rozsah provedených rozhovorů byl do jisté míry limitován preferovanou strukturou v podobě příkladů Dobré praxe. Z uvedeného důvodu nebylo žádoucí získat veškeré vyčerpávající informace o zvolené oblasti zájmu.

Rozhovory byly realizovány v období od dubna do května roku 2015.

#### Oblasti zájmu

Spolupráce pedagogů při přestupu dítěte z mateřské do základní školy.

Školní připravenost dětí se zrakovým postižením z běžné mateřské školy na povinné základní vzdělávání.

Spolupráce rodičů se školou.

Pohled pedagogů na inkluzivní vzdělávání.

### **Výběr výzkumných vzorků**

Výběru výzkumného vzorku opětovně vycházel z databáze klientů Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Postup v tomto případě byl následující. Pozornost byla cíleně orientována na klienty se zrakovým postižením vzdělávaných v běžné základní škole na 1. stupni v regionu Jihočeského kraje. Následně byly na základě získaných informací od kolegyň, případně vlastní znalosti klientů, vytipováni vhodní žáci. Zbývalo kontaktovat a oslovit jejich třídní pedagogy.

Vybraní respondenti byli ve školním roce 2014/2015 pedagogy prvních a druhých tříd běžných základních škol, jež měli zkušenosti se vzděláváním žáka se zrakovým postižením.

Celkem bylo osloveno pět pedagogů působících v základních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Reakce na žádost o provedení rozhovorů byly ve většině případů kladné. Neboli ve čtyřech případech jsem se setkala s kladnou odezvou. Pedagog, který s rozhovorem nesouhlasil, uváděl důvod svého rozhodnutí na podkladě pracovního vytížení a stoupající únavu v přímé souvislosti a blížícím se koncem školního roku.

Cílová skupina tvořena pedagogy primárního stupně vzdělávání byla vybrána záměrně. Toto rozhodnutí bylo učiněno na podkladě osobního přesvědčení o pedagogích prvního stupně základních škol. Tedy učitelé vzdělávající žáky v nejnižších ročnících, mají jistě reálnou představu podloženou praktickými zkušenostmi o tom, co by dítě mělo při vstupu do základní školy zvládat.

Na základě uvedeného tvrzení jsem předpokládala, že mohou posoudit připravenost žáků se zrakovým postižením z běžných mateřských škol na povinnou školní docházku.

### **Průběh rozhovorů**

Setkání s pedagogy byla předem plánovaná. Probíhala v prostředí základní školy, kde respondent pracoval nebo na neutrálním místě v případě jednoho respondenta v kavárně.

Respondenti byli před provedením rozhovorů seznámeni s jejich účelem a cílem diplomové práce.

Veškeré získané údaje a informace v průběhu spolupráce o osobách, včetně identity žáků, byli anonymní. Na základě ochrany osobních údajů byla použita technika anonymizace dat. Žáci objevující se v rozhovorech byli prezentováni pod obecným označením chlapec (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007). Rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenávány na diktafon.

Rozhovory proběhly se čtyřmi pedagogy.

Jednotlivé rozhovory se lišily i způsobem provedení. Vždy záleželo na osobnosti a přístupu dotyčného respondenta. Průměrná doba rozhovoru činila minut.

Setkání i rozhovory probíhaly bez komplikací. Atmosféra během osobních kontaktů s respondenty byla velmi příjemná.

Dotazování pedagogové byli ve všech čtyřech případech ženy. Pedagožky odpověděly na všechny kladené otázky.

### **Způsob zpracování dat**

Provedené rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Následně byly dle zvukových nahrávek doslovně přepsány.

Získaná data byla zpracována s použitím metody otevřeného kódování, techniky vyložení karet.

Každý z rozhovorů byl analyzován na části, kterým poté přidělen kód. Tímto způsobem bylo postupováno ve všech provedených rozhovorech. V průběhu manipulace s informacemi se vyjevila potřeba sjednocení kódů pro následné zpracování dat. Byly vytvořeny kategorie, pomocí nichž byla vytvořena kostra příběhu, docházelo k formulaci klíčových tvrzení (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V průběhu zpracování informací, kódování byla použita metoda tužka a papír.

Původní rozhovory byly přepsány s přesnými časovými údaji a staly se součástí příloh práce.

## **9.2 Interpretace získaných dat**

Oslovení pedagogové vzdělávali ve školním roce 2014/2015 v době realizovaných rozhovorů žáka se zrakovým postižením. Pedagogové v počtu tří osob shodně uváděli zkušenosti s žáky se stupni zrakové vady v pásmu slabozrakosti různého stupně. Pouze jeden pedagog vzdělával žáka se zbytky zraku.

Přítomnost další pedagogické osoby v podobě asistenta pedagoga uvedl rovněž jeden respondent.

Pedagogové měli zkušenost se vzděláváním dítěte se zrakovým postižením v první nebo v druhé třídě základní školy.

Počet žáků ve třídách se pohyboval v rozmezí od 21 do 23 žáků.

U všech pedagogů se jednalo o jejich první profesní zkušenost se vzděláváním žáka se zrakovým postižením.



## **Spolupráce pedagogů při přestupu dítěte z mateřské do základní školy**

Při přestupu dítěte z předškolního do základního vzdělávání uvedli spolupráci s mateřskou školou dva respondenti. Jeden vypověděl, že se byl v mateřské škole podívat. Zajímalo ho, jaké zde byly zajištěny podmínky, ve kterých se dítě se zrakovým postižením vzdělávalo. Za podobnou zkušenost lze považovat i informaci členky reprezentativního vzorku, která žila na malém městě, kde se většina obyvatel znala. Dle výpovědi dotazované ženy, proběhlo předání informací ohledně nástupu dítěte do povinného základního vzdělávání neformálním způsobem. Situaci řešila osobními konzultacemi a jednou informativní návštěvou kolegyně z mateřské školy. Získané informace z mateřských škol pomohly účastnicím rozhovorů utvořit základní představu o tom, jaké podmínky dítě ke vzdělávání potřebuje.

*„Žádnou schůzku jsme nedělali. Já jsem se za nimi zašla po domluvě do školky a tam jsme si řekli, co jsme potřebovali.“ (rozhovor 2)*

*„Já jsem se tam přišla podívat, abych trošku viděla ten terén. Do jaký míry tam jsou ošetřeny rohy, jestli mají kulatý nábytek, jestli má dítě vymezený prostor, kde se pohybuje nebo jestli je ohraničený reflexními páskami. Nevěděla jsem v jaký výšce to je. Nevěděla jsem, jakým způsobem pracuje chlapec na sklopné desce. To mi pak ukázali. S čím si hraje... typy hraček, jestli to je plstěný, barevný, nebo já nevím... Zajímalo mě, jak školka celkově vypadá. Třeba jakou formou kreslí, jestli kreslí na plocho nebo na kolmo. A pak jsem zjistila, že mě to ani tak nepřekvapilo a zjistila jsem, že se nemusím příliš ani bát. (rozhovor 1)*

Účastnice rozhovoru se shodly na učiněném postupu před nástupem dítěte do základní školy. Hovořily o uspořádané schůzce v základní škole, kterou uspořádalo Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené s rodiči dítěte a budoucí třídní učitelkou dítěte. Zde byly předány informace o dítěti konzultovány podmínky pro jeho vzdělávání.

## **Školní připravenost dětí se zrakovým postižením z běžné mateřské školy na povinné základní vzdělávání**

Oblasti, které by mělo mít dítě rozvinuté před nástupem do základního vzdělávání, hodnotily dotazované pedagožky podobným způsobem. Děti se zrakovým postižením považovaly za školně připravené. Drobné nedostatky zaznamenaly v oblasti citové. Konkrétně v sebejistotě, kdy dítě potřebovalo ujištění; v dovednosti požádat v případě potřeby o pomoc; v odloučení od pečující osoby; grafomotorice; popř. v dovednosti umět se rozdělit o věci,

pomůcky a zohlednit při tom další spolužáky. Uvedené oblasti zmiňovaly v průběhu rozhovorů v rozdílné míře zastoupení každá z respondentek.

*„...Akorát tam byl problém přestup od maminky, vždycky když jí musel říct: „Mami, tak já jdu do školy, do té třídy.“ Tak to nechtěl chodit sám, takže jsem si pro něj chodila do šatničky. Ale není se čemu divit, když má zrakovou vadu – je nesvůj v cizím prostředí. Takže to se jakoby bál. Měl i střevní potíže, že byl doma na záchodě, takže přišel třeba za minutu osm. S maminkou jsme to pak právě, že vyřešily tak, že mu zamávala u školy, já jsem tam čekala, vzala jsem si ho za ručičku a odvedla do třídy. Takhle jsme to dělali asi měsíc a potom jsem čekala tady v chodbičce na rohu. Tady jsou ty velké okna, takže on mě viděl a pak už chodil úplně sám. Takže ty 2 měsíce, než si obhlídl trasu a pak už chodil sám.“ (rozhovor 3)*

*„Možná grafomotorika mohla být víc rozvinutější. Ale to u kluků takhle bývá. Holky rády kreslí, ale ty kluky to moc netáhne. Takže to není nic mimořádného a je mi jasné, že když to doma nemuseli nutně cvičit a možná, i kdyby museli, tak by to nedělali. ... On je šikovnej a je i chytřej.“ (rozhovor 4)*

*„...On je ještě navíc ten typ, že neřekne, mě to nejde nebo já potřebuju pomoc. To já musím koukat a přijít a říct, tohle nemáš. On vám neřekne, já nestačím, počkejte na mě.“ (rozhovor 1)*

Jmenované příklady byly ze strany respondentek vnímány jako příklady drobných nedostatků, které se dle jejich výpovědí objevují v různé míře u všech dětí. Naopak během rozhovorů bylo uvedeno, že tito žáci byli oproti některým spolužákům lépe připraveni na povinnou školní docházku. Faktory, které měly vliv na školní připravenost dětí se zrakovým postižením, závisely na kvalitě rodinného zázemí, participaci rodiny, školy, pedagogů i na aktivitě samotného dítěte.

Žák se zrakovým postižením byl podle respondentek vzděláván stejným způsobem jako zbytek žáků ve třídě. Dítě plnilo činnosti společně se svými spolužáky a účastnilo se veškerých aktivit. Podle pedagožek žáci se zrakovým postižením zvládali vyučování a další aktivity s ním související společně se zbytkem žáků ve třídě. Děti se bez komplikací adaptovaly do prostředí třídy, staly se součástí kolektivu. Během prvních měsíců adaptace se vyskytly pouze drobné nežádoucí obtíže, kdy žákovi se zrakovým postižením vadil hluk třídy. Podle získaných výpovědí bylo dítě se zrakovým postižením, ze strany kolektivu dětí

ve třídě, přijímáno kladně. Získala jsem dokonce i výpověď respondentky, která uvedla, že intaktní žáci ve třídě by také měli rádi k dispozici upravené pracovní místo (pozn. sklopná deska, lampička).

Žáci se zrakovým postižením pracovali ve výuce převážně samostatně. V případě potřeb dopomáhaly žákům pedagožky. Jednalo se například o pomoc při přípravě pracovního místa pro výuku. S tím souvisela také zkušenost dětí s používáním pomůcek. Žáci se zrakovým postižením dle respondentek znali již z mateřské školy určité pomůcky (sklopná deska, optické pomůcky).

*„On uměl na lavici pracovat sám, takže my ho naučili jenom jinej manuál. Tuhle vyráběli rodiče a oni tam měli jinou, asi závěsnou.“ (rozhovor 1)*

*„Ano, to umí sám. Ze začátku nebo ještě někdy, ale to spíš výjimečně, mu pomůžeme. Myslím já nebo paní asistentka. Ale umí si to nastavit sám.“ (rozhovor 4)*

Pouze jedna respondentka uvedla, že dítě nebylo zvyklé pomůcky používat.

*„Myslím, že nebyl. ... Dlouho jsem mu lavici musela nastavovat já. Ještě teď s tím má někdy problém. Tu lupu myslím, že ne. ... Podle mě jí nepoužívá ani doma. Ale to si myslím“ (rozhovor 2)*

I přes to, že byli žáci ve většině případů seznámeni s úpravou pracovního místa již z mateřské školy, bylo nutné žákům zpočátku dopomáhat. Důvodem bylo nové prostředí nebo pomůcky, bylo nutné, aby si žáci zvykli a osvojili nové postupy a způsoby používání. Žáci zvládali pracovat samostatně. Pedagožky intuitivně dopomáhaly žákům dle jejich potřeb.

### **Spolupráce rodičů se školou**

Získané výpovědi respondentek nasvědčovaly skutečnosti, že rodiče dětí se zrakovým postižením byli zvyklí na spolupráci s pedagogy, pravděpodobně ještě z doby docházky do mateřské školy. Pouze jedni rodiče žáka

*„Ona když něco není, tak máme mejlovku, tak si napíšem. Třeba když se mi zdá, že kluk plave v nějaký látce, tak napíšu, že se mi zdá, že by bylo dobrý procvičit tohle a tohle.“ (rozhovor 1)*

*„Dobře. My se vidíme každý den, kdy vozí chlapce do školy. A taky se často potkáme taky na ulici. Plní úkoly, chlapec chodí do školy připravený. To oni jako dbají, aby měl všechno připravený a hotový. Oni na školu dbají.“ (rozhovor 3)*

Podíl uvedených subjektů na vzdělávání je považován za nezbytný. Tato skutečnost je podložena i dostupnými publikacemi zabývajícími se danou problematikou (viz předchozí části práce).

### **Pohled pedagogů na inkluzivní vzdělávání**

Jedna z oslovených respondentek vnímala přípravu materiálu pro dítě se zrakovým postižením jako zátěž. Uvedla, že zvětšování textů vyžaduje v průběhu vzdělávání poměrně značné množství času, tj. příprava materiálu zvlášť pro žáka.

Rozhovory, které mi pedagožky poskytly, reflektovaly také přístup dotazovaných žen k dětem se zrakovým postižením a ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Z odpovědí respondentek vyplynulo, že považovaly vzdělávání dětí se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu za přínos. Jmenovaly výhody a možnosti dětí žít v přirozeném rodinném prostředí, kontakt s intaktními vrstevníky, který bývá přínosem pro obě zúčastněné strany. Dále také to, že děti, které byly vzdělávány inkluzivní formou, byly zvyklé na život v intaktní společnosti, což hodnotily pedagožky jako skutečnost podstatnou pro další život.

*„Já si neumím představit, že by se mi to stalo nebo mému dítěti. To musí bejt hrozný. Úplně ho chápu, když byl nesvůj, že je v cizím prostředí a neví, kam jde a ještě musí říct mamince ahoj a odvede si ho nějaká paní učitelka k cizím dětem, jo. To jsem ho úplně chápala a taky bych se bála...“ (rozhovor 2)*

*„Já to беру normálně. Nepřijde mi to jako problém. Chlapec nebo jiné děti to potřebují a tak to uděláme. To, že bych si myslela, že to dělám zbytečně tak to není. Jasně, nějaká práce navíc to je, ale tak to nejde brát. Moje práce je ty děti učit a tak si neumím představit, že bych si řekla, že když někomu musím upravit pomůcky, tak se mi to dělat nechce a nebudu to dělat a třeba to, to dítě nějak zvládne samo. To nejde. Já mám navíc velkou výhodu v tom, že mam pomocníka asistentku. Nevím, jak bych mluvila, kdybych jí neměla, ale tím, že jí mám k ruce a že si rozumíme a funguje nám to, v tom problém vůbec nevidím.“ (rozhovor 4)*

*„No a taky jsem si říkala, co budu dělat, když mu vypadne čočka? Přece nebudu volat maminku, támhle z města. Takže jsem se to naučila a jsem schopná mu tu umělou čočku nandat.“ (rozhovor 1)*

*„Náročný to je. Dělán to o přestávkách anebo po vyučování. Musím se na to připravovat zvlášť. ... Jako nevím, jak to budu dělat do budoucna. Kdybych měla po ruce aspoň asistenta...“ (rozhovor 3)*

*„Já říkám, že ho mám za odměnu, že je zlatej! Kéž bych měla víc takových dětí.“ (rozhovor 2)*

### 9.3 Shrnutí

Na realizované výzkumné šetření navazují Příklady Dobré praxe. Mají charakter doplnění získaných informací od pedagogů běžných mateřských škol.

Zaměřuji se zde a následně vycházím zde z pohledu pedagogů prvního stupně běžných základních škol, jež vzdělávají žáky se zrakovým postižením. Informace byly získávány prostřednictvím rozhovorů v průběhu osobních setkání. Rozhovory probíhaly jednak podle připravených konstrukcí otázek, současně byly také spontánně kladeny navazující otázky. S ohledem na zvolený charakter příkladů Dobré praxe, neboli doplňující a jistým způsobem zpestřující část práce, byly rozhovory do jisté míry korigovány množstvím položených otázek. I přes to, jsem se vždy striktně nedržela pouze vytvořené osnovy.

Zajímalo mě, jak pedagogové vnímaly připravenost žáků se zrakovým postižením, kteří byli vzděláváni v běžných mateřských školách, na povinné základní vzdělávání. Ze získaných výpovědí respondentů jsem předpokládala, že pedagožky, se kterými proběhl rozhovor, považovaly děti se zrakovým postižením za kvalitně školně připravené.

Během rozhovorů jsem se zaměřila především na oblast specifických dovedností. Dovedností, ve kterých by žáci se zrakovým postižením již měli mít z mateřských škol vytvořeny základy, či je mít již zcela osvojené. Specifickými dovednostmi byly pro účely této práce myšleny úprava pracovního místa, kupříkladu nastavení sklopné desky, připevnění pracovních materiálů na sklopenou plochu desky, dále používání upravených edukačních materiálů nebo práce s optickými pomůckami. Ve většině případů uvedly pedagožky, že žáci již byli se specifickými dovednostmi seznámeni nebo je ovládali zcela samostatně.

Kladené otázky byly dále orientovány na spolupráci pedagogů mateřských a základních škol při přestupu dětí z jednoho stupně vzdělávání do dalšího. Zde jsem spatřovala mezery, které dle mého předpokladu pramení z neprovázanosti systému předškolního a základního vzdělávání. Do budoucna by bylo žádoucí zabývat se ze strany vládních orgánů tímto tématem. Předpokládám, že pokud by byly do praxe zavedeny konkrétní kroky, eliminoval by se pociťovaný stres, který bohužel vnímám jako zakořeněnou součást

primárního vzdělávání. Soudím, že by tyto kroky uvítali rodiče či zákonní zástupci žáků, pedagogové a v konečném důsledku žáci samotní.

Dále jsem se zabývala participací rodičů a jejich podíl na primárním vzdělávání. V informacích získaných od pedagogů se vyskytují rozporuplné informace. Pedagogové mají zkušenosti s rodiči, kteří bezmezně se školou spolupracují, tak s rodiči, kteří mají v podílu spolupráce četné deficity.

Mohu říci, že jsem rozhovory zakončovala zjišťováním pohledu pedagogů na problematiku vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžných školách.

Domnívám se, že podstatnou zásluhu na uvedených skutečnostech, které jsem získala od pedagogů běžných základních škol prvního stupně, měly běžné mateřské školy v oblasti Jihočeského kraje. Významnou determinantou, která ovlivňovala celkový přístup ke vzdělávání žáků je jednoznačně osobnost pedagoga základní školy.

Zároveň jsem nucena opětovně uvést, že získaná data jsou doplněním získaných informací v dotazníkovém šetření. S ohledem na počet respondentů, se kterými proběhl rozhovor, nebylo možné z prezentovaných informací vyvozovat širší závěry.

## 10 Závěr

Diplomová práce se v celém svém rozsahu zabývala více než aktuálním trendem ve vzdělávání, inkluzí. Ta je v současné době tématem velice diskutovaným a projednávaným ve všech myslitelných souvislostech, významech i možných dopadech.

Otázkám spojeným s problematikou inkluzivních přístupů, s nimi spojenými neopominutelnými procesy a mnohými dalšími aspekty se věnují nejen představitelé a odborníci vyspělých států, ale i těch rozvojových<sup>46</sup>.

V České republice se na inkluzivní formy a způsoby vzdělávání již několik let také soustřeďuje nemalá pozornost. Přes to lze ovšem stále spatřovat a nalézat jistou nejednotnost v chápání i následné interpretaci tohoto pojmu.

Cílem diplomové práce bylo zmapování úrovně připravenosti mateřských škol na dynamiku aplikace i samotné přijetí inkluzivních vzdělávacích schémat vhodných speciálně pro děti se zrakovým postižením v Jihočeském kraji.

Oblasti zájmu se vymezovaly prostřednictvím odborných publikací a článků, platné legislativy i souboru provedených výzkumných šetření.

Nedílnou součástí práce bylo také přesné zacílení na problematiku vědního oboru speciální pedagogiky. Tím se pojem inkluzivní vzdělávání hlouběji a přehledněji vysvětlovalo. Důraz byl kladen na ozřejmení podmínek inkluzivního vzdělávání, kladů i záporů inkluze a objasnění difference mezi pojmy integrace a inkluze.

Dále se obsahová náplň této diplomové práce dotýkala předškolního vzdělávání. V souvislosti s předškolním stupněm institucionálního zajištění a poskytování odborné nejen však pedagogické péče o děti se zrakovým znevýhodněním, byla popisována příslušná část vzdělávacího systému České republiky. Osvětlována byla také úloha předškolního vzdělávání, organizace i jeho cíle.

Na toto ozřejmení fluentně navázalo náležité vymezení instituce mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu a mateřské školy pro zřetelně postižené. Dostatečný prostor byl věnován profesi pedagoga pro předškolní vzdělávání i profesi speciálního pedagoga.

V uvedených částech práce docházelo průběžně k analýzám a komparacím dosavadních zjištěných výsledků vyplývajících z mnoha způsobů poznávání.

---

<sup>46</sup> např. výzkumné šetření provedené v Tanzánii roku 2014 „Children with Visual Impairments in Tanzania: An investigation of the Challenges which Children with Visual Impairments face in Learning and Participation in Inclusive Primary schools., provedeno realizátorem D. J. Kiomoka. ([online], Dostupné z: <<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/323118/Kiomoka.pdf>>).

Provedením výzkumných šetření orientovaných na zkoumanou problematiku a z výstupů řádných analýz získaných dat bylo zjištěno, že převážná většina šetření již realizovaných se zaměřovala na oblast primárního vzdělávání. Pro ilustraci lze uvést šetření nazvané Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Šetření poskytlo výstupy z výzkumného záměru označeného jako Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu. Relevantním příkladem může být též sborník obsahově korespondující s programem konference Inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením v základní škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jež byla realizována v roce 2011 v Brně. Konference se konala pod záštitou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a odbornou úroveň zajišťovala osobní účast význačných odborníků. Paní prof. PhDr. Marie Vítková, CSc. byla její přední přednášející. Příspěvková i diskusní oblast byly definovány jednotlivými prezentacemi provedených výzkumů a analýz. Ze zahraničních šetření lze doplnit kupříkladu výzkum provedený v Indii *Inclusion of Children with Visual Impairment in India*<sup>47</sup>, jenž probíhal pod vedením prof. Sujaty Bhan.

Existuje realistický předpoklad směřující k úvaze o tom, že výzkumníky k analýze primárního vzdělávání nepřímo nabádá systém České republiky, neboť předškolní vzdělávání není povinné.

Na základě získaných informací bylo provedeno vlastní výzkumné šetření. Výzkum se zabýval deskripcí podmínek, jež může mateřská škola hlavního vzdělávacího proudu zajistit pro děti se zrakovým postižením. Ze získaných dat vyplynula fakta pozitivního charakteru naplňující teoretický předpoklad o připravenosti mateřských škol na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením v Jihočeském kraji.

Ve zkoumaných oblastech materiálních a personálních byla shledána úroveň připravenosti nezávislá na stupni zrakové vady dítěte. Podstatným však stále zůstává, že specifičnost cílové skupiny, se samozřejmým ohledem na její složení, představuje limitní mez pro vyvozování závěrů z provedeného výzkumného šetření. Nelze je totiž pojímat plošně ani informace generalizovat či je jakkoli považovat za mapování aktuální vzdělávací situace v celé České republice. Získaná data mohla být ovlivněna právě onou již zmiňovanou specifičností výběrového souboru. Pro výsledky s vyššími výpovědními hodnotami by bylo nutno provést mnohem rozsáhlejší šetření přesahující možnosti jednotlivce, jež by analyzovalo situaci na území celé České republiky.

---

<sup>47</sup> Sujata Bhan In: The European Journal of Social & Behavioural Sciences ([online], Dostupné z: <[http://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ejsbs25.pdf](http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs25.pdf)>.



Získaná data se ukázala být v souladu se zkušenostmi získanými v průběhu aktivní praxe. Tento soulad se demonstroval především v interpretaci pojmu inkluzivní vzdělávání, jenž stále není přesně vykládán a neodráží současný stav mateřských škol ani jejich postoj k diskutovanému trendu. Vyrovnanost praxe a teorie se projevila i ve zjištěné nedostatečné podpoře ze strany státních složek. Uvažována jsou aktuální nastavení státního i legislativního systému, která ve své podstatě značně znevýhodňují školy vzdělávající děti i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Státní podpora není na potřebné úrovni ani v podobě výše přidělovaných finančních prostředků. Tyto informace vyplynuly během kontaktů s pedagogy. Z uváděného tedy zjevně plyne, že výzkumné šetření reflektovalo pouze přístup přímo oslovených mateřských i základních škol.

Nezávisle na cíli empirického výzkumu byla posílena i domněnka o přístupu k dítěti a způsobu jeho vzdělávání. Stěžejními totiž nejsou systémové složky ani ekonomické prvky vzdělávání. Reálnými výkonnými elementy určujícími kvalitu i průběh odborné poskytované péče jsou ti, jenž osobně, plnohodnotně a s vysokým nezištným zájmem o kvalitu života dítěte, participují na jeho edukaci. Těmito nejvýznamnějšími činiteli jsou pedagogové, rodiče a nelze v žádném ohledu opominout dítě samé.

V roce 2011 bylo v rámci diplomové práce Bc. Andrey Matyskové pod záštitou Masarykovy univerzity v Brně provedeno výzkumné šetření, v němž byla zkoumána připravenost mateřských škol v katastru města Brna. Výzkumné šetření neslo název Aktuální stav připravenosti mateřských škol v okresech Brno-město a Brno-venkov na integraci dítěte se zrakovým postižením a z jeho závěrů vyplynula rovněž pozitivní zjištění. Prezentován byl postoj pedagogů zastávajících kladný přístup k přijetí dítěte se zrakovým postižením do předškolního vzdělávání. V rámci Evropy lze uvést výzkum Inclusive education of blind and visually impaired pupils in Slovenia, realizovaný ve Slovinsku vědeckými pracovníky Cankar Franc, Deutsch Tomi, Globacnik Bojana a Pinteric Andreja. Šetření bylo prováděno ve vybraných mateřských, základních a středních školách změřených na vzdělávání dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením.

Během realizace výzkumného šetření došlo k nečekanému až alarmujícímu zjištění. Ačkoli mateřské školy splňují podmínky pro inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením, ve výpovědích pedagogů byly obsaženy velice zřetelné a výrazné obavy z tohoto způsobu vzdělávání. Na tomto tedy mnohé nezměnil ani dlouhodobý proces, jehož prostřednictvím se v rámci mezinárodních výzkumů pedagogům věnuje ve vztahu k inkluzivní pedagogice soustavná náležitá pozornost. Českou republiku může v tomto ohledu za všechny zastupovat výzkum zaměřující se na Pocity, postoje a obavy pedagogických

pracovníků. Uvedené odborné šetření bylo součástí mezinárodního výzkumu SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). I přes to by bylo vhodné dále zkoumat konkrétní obavy pedagogů, jejich pocity i ostatní rizikové oblasti a v přímé návaznosti také navrhnout konkrétní funkční řešení, přínosná a především aplikovatelná.

Na výzkumné šetření, nedílnou součást této diplomové práce, navazují příklady Dobré praxe. Plní funkci doplnění získaných informací od pedagogů běžných mateřských škol. Příklady Dobré praxe byly realizovány formou rozhovorů s pedagogickými pracovníky prvního stupně základních škol, majících zkušenosti se vzděláváním žáků se zrakovým postižením. Ze získaných informací vyplynulo, že žáky se zrakovým postižením vzdělávané v běžné mateřské škole považují za dostatečně kvalitně připravené pro další školní vzdělávání. Ve většině případů uvedených pedagogy, byli dokonce připraveni lépe než jejich intaktní spolužáci. Během osobních kontaktů byla zjištěna až zarážející neschopnost pedagogů rozlišovat významy i obsahy pojmů integrace a inkluze. Termíny byly ve vysokém počtu odpovědí pojímány spíše jako synonyma i přes fakt, že někteří účastníci rozhovorů zcela běžně aplikují prvky inkluzivního vzdělávání do výuky.

Prezentované závěry z vlastního výzkumného šetření korespondují s již realizovanými výzkumnými šetřeními. Závěry, na jejichž základu lze mateřské školy považovat za připravené na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením, směřují k dalšímu faktu. Vlastní reálná úspěšnost inkluzivní školy je přímo úměrná kvalitě pochopení, úrovni přijetí a hloubce zvnitřnění inkluze pedagogem<sup>48</sup>.

Výstup vhodný pro praxi představují sestavené Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením. Uvedené náměty jsou určeny pro pedagogy běžných mateřských škol, poskytujících vzdělání dětem se zrakovým postižením. Náměty vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a reflektují tak jednotlivé vzdělávací oblasti. Činnosti se odvíjejí od praktických zkušeností a vybraných publikací uvedených v seznamu literatury. Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením vyžadují členění na dvě skupiny a to dle stupně zrakové vady. Činnosti jsou koncipovány tak, aby mohly být aplikovány v rámci běžného denního režimu v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu a zároveň se mohly aktivně zapojovat i ostatní děti tvořící kolektiv třídy.

---

<sup>48</sup> např. „Inclusive education of blind and visually impaired pupils in Slovenia“. Cankar Franc, Deutsch Tomi, Globacnik Bojana, Pinteric Andreja. ([online], Dostupný z: <<http://dl.fzf.ukim.edu.mk/index.php/jser/article/view/911/0>>).

Oblastí předškolního vzdělávání se tato diplomové práce zabývala cíleně. Obecně by se dala za výchozí bod označit ve své bazální podstatě velmi prostá teze o prospěšnosti a potřebě předškolního vzdělávání. To totiž podstatným způsobem ovlivňuje, neoddiskutovatelně hluboce působí, formuje a rozvíjí celé spektrum osobnosti dítěte a řadí se tím k nejvýznamnějším elementům určujícím další průběh vzdělávání, všeobecnou prosperitu dítěte v základní škole a úspěšnost v životě.

Poskytnutí včasné adekvátní péče individualizovaného charakteru v předškolním věku, může mít v mnohých případech až překvapivě dlouhodobý přesah. Dokáže totiž v budoucnu výrazně ovlivnit způsob vstupu dítěte do dospělého života, jeho schopnost osamostatnění se a navázání kvalitního partnerského vztahu či uplatnění se na trhu práce.

Včasná a erudovaná předškolní péče v součinnosti s rodinným prostředím mohou být zcela rozhodující pro budoucí kvalitu života dítěte.

*„Pojem inkluze je pozitivní deskripcí toho, co rozumíme pod pojmem integrace“ (Wilhelm In: Speciální pedagogika, roč. 127, č. 3, 2002 – 2003, s. 4).*

*„Inkluze je nový koncept. Je to vize nové společnosti, kde se různost srdečně přijímá. Veškeré lidské bytí je součástí společnosti, která se stará o potřeby každého jednotlivce, aniž by jej jakkoli nálepkovala či vyčleňovala. Nové myšlení vyžaduje novou terminologii.“ (Bintinger, Wilhelm In: Speciální pedagogika, roč. 127, č. 3, 2002 – 2003, s. 3).*

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

### Monografie

ANDERLIKOVÁ, L., Ein Weg zur Inklusion. Verlag modernes lernen. Českou verzi vydal: JUHAŇÁK, S., (přeložila Marušincová, I.,) Cesta k inkluzi : Úvahy z praxe a pro praxi. 1. Vyd., Praha : Triton, 2014. ISBN 978 – 80 – 738 – 7765 - 1.

ATKINON, R., L., a kol., Psychologie. Přeložili Herman, E., Petržela, M., Brejlová, D., 2. akt. vyd., Praha : Portál, 2003. 751 s. ISBN 80 – 7178 – 640 – 3.

BACUS, A. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1. Praha : Portál, 2004. s. 176. ISBN 80 – 7178 – 862 – 7.

BARTOŇOVÁ M., VÍTKOVÁ, M., Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno : Paido, 2007. s. 159. ISBN 978 – 80 – 7315 – 140 – 9.

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., et al., Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Brno : Paido, 2012. s. 273. ISBN 978 – 80 – 7315 – 237 – 6.

BASLEROVÁ, P., a kol. (a), Metodika práce se žákem se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 127. ISBN 978 – 80 – 244 – 3307 – 3.

BASLEROVÁ, P., a kol. (b), Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část II. : Diagnostické domény pro žáky se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 139. ISBN 978 – 80 – 244 – 3051 – 5.

BEČVÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., Školní zralost : Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. dot. vyd., Brno : Computer Press, 2011. s. 99. ISBN 978 – 80 – 251 – 2569 – 4.

BEČVÁŘOVÁ, Z., Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. s. 152. ISBN 80 – 7178 – 537 – 7.

BENDO VÁ, P., Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Vyd. 1. Praha : Grada, 2011. s. 152. ISBN 978 – 80 – 247 – 3853 – 6.

CAHA, M., ČINČERA, J., NEUMAN, J., Hry do kapsy VII. : sociální a ekologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1., Praha : Portál, 2004. s. 96. ISBN 80 – 7178 – 909 – 7.

CAVITT, W., GWISE, T., A Blind Child's Pathway to Learning : Developing Cognition Without Sight. Bloomington : AuthorHouse, 2013. ISBN 978 – 1 – 4918 – 4282 – 9.

CLAYCOMB, P., Školka plná zábavy : Kalendář tvořivých her pro předškolní děti [přeložil J. Bumbálek]. Vyd. 3., Praha : Portál, 2006. s. 248. ISBN 80 – 7367 – 120 – 4.

ČÁLEK, O., Výchova dospívající zrakově postižené mládeže k samostatnosti. Praha : ÚV  
HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. s. 224.  
ISBN 978 – 80 – 247 – 3070 – 7.

DUFKOVÁ, Z., PUČEJDLOVÁ, M., Předbraillská výuka : metodický materiál. Nepublikováno.

DVOŘÁKOVÁ, M., Pedagogicko-psychologická diagnostika II. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1999. s. 169. ISBN 80 – 7040 – 282 – 2.

DVOŘÁKOVÁ, H., POHYBEM a HROU rozvíjíme osobnost dítěte : Tělesný výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. s. 144. ISBN 80 – 7178 693 – 4.

FINKOVÁ, D., Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. s. 119. ISBN 978 – 80 – 244 – 2742 – 3.

GAVORA, P., Úvod do pedagogického výzkumu. 2. rozš. české vyd., Brno : Paido, 2010. ISBN 978 – 80 – 7315 – 185 – 0.

GOFMANN, E. Poznámky o způsobech zvládání narušené identity. (Přeložil: Prášek, T.) Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2003. 1. vyd., s. 167. ISBN 80 – 86429 – 21 – 0.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. s. 224. ISBN 978 – 80 – 247 – 3070 – 7.

HÁJKOVÁ, V., Integrativní pedagogika. 1. vyd. Praha : IPPP ČR, 2005. s. 124. ISBN 80 – 86856 – 05 – 4.

- HÁJKOVÁ, V., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. Kapitoly z integrativní pedagogiky pro učitelky mateřských škol. Praha: IPPP, 2001.
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., Oftalmopedie. 2. vyd. Brno : Paido, 2007. s. 125. ISBN 978 – 80 – 7315 – 159 – 1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., Velký psychologický slovník. Vyd. 4. Praha : Portál, 2010. s. 800. ISBN 978 – 80 – 7367 – 686 – 5.
- HAVIGEROVÁ, J., M., Pět pohledů na nadání. Praha : Grada, 2011. s. 144. ISBN 978 – 80 – 247 – 3857 – 4.
- HORKÁ, H., SYSLOVÁ, Z., Studie k předškolní pedagogice. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2011. s. 121. ISBN 978 – 80 – 210 – 5467 – 7.
- HRACHOVINA, V., DOŠKOVÁ, H., Zvětšovací pomůcky : Učební texty pro studující optometrie. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 21. ISBN 80 – 210 – 1854 – 2.
- CHRÁSKA, M., Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd., Praha : Grada, 2007. s. 272. ISBN 978 – 80 – 247 – 1369 – 4.
- JANKOVSKÝ, J., PFEIFFER, J., ŠVESTKOVÁ, O., Vybrané kapitoly z uceleného systému rehabilitace. 1. vyd. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. s. 103. ISBN 80 – 7040 – 826 – X.
- JEŘÁBKOVÁ, B., Mateřská škola jako životní prostor I. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1993. s. 232. ISBN 80 – 210 – 0830 – X.
- JESENSKÝ, J., Integrace – znamení doby. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. s. 214. ISBN 80 – 7184 – 691 – 0.
- JESENSKÝ, J., Kategorie komprehensivní tyflopédie. Vyd. 1. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. s. 103. ISBN 80 – 7041 – 555 – X.
- JESENSKÝ, J., Rehabilitace zrakově postižených a způsoby její realizace. Praha : Sdružení nevidomých a slabozrakých ČR, 1992. s. 96. ISBN 80 – 900950 – 1 – 1.
- KADLICOVÁ, Š., Hry pro nevidomé – sestavený soubor her. Nepublikováno.

KALEJA, M., (Ed.), Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. s. 200. ISBN 978 – 80 – 7464 – 692 – 8.

KEBLOVÁ, A., Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha : Septima, 1996. s. 100. ISBN 80 – 85801 – 65 – 5.

KEBLOVÁ, A., Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha: Septima, 1998. s. 91. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, A., Čich a chuť u zrakově postižených. Vyd. 1. Praha : Septima, 1999 (a). s. 32. ISBN 80 – 7216 – 081 – 8.

KEBLOVÁ, A., Hmat u zrakově postižených. Vyd. 1. Praha : Septima, 1999 (b). s. 40. ISBN 80 – 7216 – 085 – 0.

KEBLOVÁ, A., Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ. 2. uprav. vyd. Praha : Septima, 1999 (c). s. 28. ISBN 80 – 7216 – 104 – 0.

KEBLOVÁ, A., Zrakově postižení dítě. 1. vyd., Praha : Septima, 2001. s. 68. ISBN 80 – 7216 – 191 – 1.

KIMPLOVÁ, T., Ztráta zraku – úvod do psychologické problematiky. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. s. 122. ISBN 978 – 80 – 7368 – 917 – 9.

KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. et al. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2011. s. 386. ISBN 978 – 80 – 210 – 5731 – 9.

KOCHOVÁ, K., VACHULOVÁ, M., Integrace hezká (i těžká) práce. 1. vyd. Integrace : Praha, 2010. s. 86. ISBN 978 – 80 – 254 . 7451 – 8.

KOLÍN, J., a kol., Oftalmologie praktického lékaře. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 1994. s. 276. ISBN 80 – 7066 – 861 – X.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.), Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 456. ISBN 978 – 80 – 7367 – 828 – 9.

KOŤÁTKOVÁ, S., Dítě a mateřská škola. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. s. 200. ISBN 978 – 80 – 247 – 1568 – 1.

KREJČÍŘOVÁ, O., a kol., Kapitoly ze speciální pedagogiky. Vyd. 1. Praha : Eteria, 2002. s. 127. ISBN 80 – 238 – 8729 – 7.

KUBOVÁ, L., Speciálně pedagogická centra. 1. vyd. Praha : Septima, 1996. s. 104. ISBN 80 – 85801 – 42 – 6.

KUCHARSKÁ, A., a kol., Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech. 1. vyd., Praha : IPPP, 2007. s. 220. ISBN 978 – 80 – 86856 – 42 – 1.

KUCHAŘOVÁ, V., SVOBODOVÁ, K., Síť zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR. 1. vyd. Praha : Výzkum ústav práce a sociálních věcí, 2006. s. 57. ISBN 80 – 87007 – 51 – 4, [online], Dostupné z:<[http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz\\_225.pdf](http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz_225.pdf)>.

KUCHYNKA, P., a kol., Oční lékařství. Praha : Grada, 2007., Vyd. 1. s. 812. ISBN 978 – 80 – 247 – 1163 – 8.

KVĚTOŇOVÁ, L., ŠUMNÍKOVÁ, P., Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 133 s. ISBN 978 – 80 – 7290 – 484 - 6.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH., Každé dítě potřebuje speciální přístup : vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. s. 152. ISBN 80 – 7178 – 144 – 4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie. 2. akt. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80 – 247 – 1284 – 9.

LECHTA, V., (ed.), Základy Inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 440. ISBN 978 – 80 – 7367 – 679 – 7.

LOOSEOVÁ, A., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G., Grafomotorika pro děti předškolního věku : Cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let [přeložila E. Bosáková]. Vyd. 2. Praha : Portál, 2003. 168 s., ISBN 80 – 7178 – 816 – 3.



LUDÍKOVÁ, L., Edukace hluchoslepého dítěte raného věku. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 94. ISBN 80 – 244 – 0250 – 5.

LUDÍKOVÁ, L., Speciální pedagogika. Vyd. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. s. 37. ISBN 80 – 244 – 0557 – 1.

LUDÍKOVÁ, L., Tyflopédie I., Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1988. s. 70. ČNS 63/II/10.

LUDÍKOVÁ, L., Tyflopédie předškolního věku. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80 – 244 – 0955 – 0.

LUKAS, J., Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978 – 80 – 87063 – 82 – 8.

MATĚJČEK, Z., Prvních 6 let ve vývoji dítěte. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. s. 184. ISBN 978 – 80 – 247 – 0870 – 6.

MATĚJČEK, Z., Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. Vyd. 3 přepr. Jinočany : H&H, 2001. s. 147. ISBN 80 – 86022 – 92 – 7.

MICHALÍK, J., HANÁK, P. eds., Národní konference II., Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením : Sborník příspěvků. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 82. ISBN 978 – 80 – 244 – 3071 – 3.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., Podpůrná opatření ve vzdělávání. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Člověk v tísni, o. p. s., Praha : 2015. s. 40, ISBN 978 – 80 – 87456 – 57 – 6.

MICHALÍK, J., Speciálněpedagogické centrum : Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center. 2. doplň. a rozšiř. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého

MICHALÍK, J., Školská integrace dětí s postižením. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. s. 135. ISBN 80 – 244 – 0077 – 4.

MONATOVÁ, L., Pedagogika speciální, 1997. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 1997. s. 199. ISBN 80 – 210 – 1009 – 6.

MORAVCOVÁ, D., Zraková terapie slabozrakých pacientů s nízkým vizem. 1. vyd. Praha : Triton, 2004. s. 203. ISBN 80 – 7254 – 476 – 4.

NEUMAN, J., WAGENKNECHT, M., Hry do kapsy VIII. : sociální, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. s. 96. ISBN 80 – 7178 – 984 – 4.

NIELSEN, L., Učení zrakově postižených dětí v raném věku. (přeložila: Kubrichtová, G.). 1. Vyd., Praha : ISV, 1998. s. 119. ISBN 80 – 85866 – 26 – 9.

NOVOHRADSKÁ, H., Vybrané kapitoly z oftalmopedie. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. s. 86. ISBN 978 – 80 – 7368 – 731 – 1.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M., Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1997. s. 116. ISBN 80 – 95937 – 60 – 3.

OPATŘILOVÁ, D., ed., Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita, 2006. s. 292. ISBN 80 – 210 – 3977 – 9.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 87. ISBN 80 – 7290 – 251 - 2.

PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M., et al. Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2013. s. 319. ISBN 978 – 80 – 210 – 6457.

PANČOCHA, K., a kol., Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2011. s. 196. ISBN 978 – 80 – 210 – 5663 – 3.

PEŠATOVÁ, I., Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii, 2. díl. Vyd. 1. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2003. s. 76. ISBN 80 – 7083 – 351 – 3.

PEŠATOVÁ, I., ŠAMALÍK, M., Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha : Grada, 2006. ISBN 80 – 247 – 1216 – 4.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M., Poradenská psychologie pro děti a mládež. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. s. 152 . ISBN 80 – 247 – 1216 – 4.

PIPEKOVÁ, J., ed., Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přeprac. vyd., Brno : Paido, 2006. s. 404. ISBN 80 – 7315 – 120 – 0.

PORTMANN, R., Hry pro posílení psychické odolnosti. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. s. 104. ISBN 80 – 7178 – 607 – 1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník. Vyd., 7. aktualiz. a rozšíř. Praha : Portál, 2013. s. 400. ISBN 978 – 80 – 262 – 0403 – 9.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., Předškolní pedagogika. 1. vyd., Praha : Portál, 2013. s. 184. ISBN 978 – 80 – 262 – 0495.

PRŮCHA, J., ed., Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. s. 935. ISBN 978 – 80 – 7367 – 546 – 2.

PUNCH, K., F., Úspěšný návrh výzkumu. (Přeložil: Handl, J.), Praha : Portál, 2008. s. 232. ISBN 978 – 80 – 7367 – 468 - 7.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol., Speciální pedagogika. Vyd. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. s. 290. ISBN 80 – 244 – 0646 – 2.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol., Dětská klinická psychologie. Vyd. 3. přepr. a doplň. Praha : Grada, 1997. s. 456. ISBN 80 – 7169 – 512 – 2.

SHERWOOD, E., A., WILLIAMS R., A., ROCKWELL R., E., Od báboviček k magnetům : Přírodovědné činnosti s malými dětmi [přeložil P. Kuba]. Vyd. 1. Praha : portál, 1996. s. 176. ISBN 80 – 7178 – 110 – X.

SOMR, M., Úvod do metodologie a metod výzkumu. 1. vyd. České Budějovice : Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2006. s. 87. ISBN 80 – 239 – 8227 – 3.

SOVÁK, M., a kol., Defektologický slovník. Vyd. 3 uprav., Jinočany : H&H, 2000. ISBN 80 – 86022 – 76 – 5.

STEENDAM, M., Kortikální poškození zraku : Příručka pro rodiče, zdravotníky, pedagogy a vychovatele. Austrálie: Královská společnost nevidomých státu New South Wales, 1989. 22 s. ISBN neuvedeno.

SVOBODOVÁ, E., a kol., Vzdělávání v mateřské škole : Školní a třídní vzdělávací program. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 168. ISBN 978 – 80 – 7367 – 774 – 9.

SVOBODOVÁ, E., Obsah a formy předškolního vzdělávání. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 75. ISBN 978 – 80 – 7040 – 940 – 4.

SYSLOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I., PRŮCHA, J., Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2014. s. 216. ISBN 978 – 80 – 7478 – 354 – 8.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V., Hry pomáhající s problémy : Hry a hrátky pro rodiče a dítě. Vyd. 1. Praha : Portál, 1996. s. 159. ISBN 80 – 85282 – 93 – 3.

ŠIŠÁK, P., Psychologie pro předškolní pedagogiku I. 1. vyd. Ostrava : Ostravská Univerzita, 2013. s. 62. ISBN 978 – 80 – 7464 – 448 – 1.

ŠMELOVÁ, E. Ohlédnutí do historie předškolní výchovy. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2008. s. 75. ISBN 978 – 80 – 244 – 2238 - 1.

ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A., Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. s. 122. ISBN 978 – 80 – 244 – 2272 – 5.

ŠPAŇHLEOVÁ, I., Dítě v předškolním období. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. 76 s. ISBN 80 – 204 – 1187 – 9.

ŠTĚRBOVÁ, D., a kol., Hluchoslepota : lidé s ní a kolem ní. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. s. 103. ISBN 80 – 244 – 1244 – 6.

ŠTRÉBLOVÁ, M., Poznáváme svět se zrakovým postižením : Úvod do tyflopedie. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2002. s. 69. ISBN 80 – 7044 – 448 – 7.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. s. 384. ISBN 978 – 80 – 7367 – 313 – 0.

UZLOVÁ, I., Asistence lidem s postižením a znevýhodněním : Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. s. 136. ISBN 978 – 80 – 7367 – 764 – 0.

VACHULOVÁ, J., VACHULE, R., a kol., Hry pro těžce zdravotně postižené děti. 1987. ÚV Svazu invalidů v ČSR, 1987. s. 252.

VÁGNEROVÁ, M., Oftalmopsychologie dětského věku. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. s. 182. ISBN 80 – 7184 – 053 – X.

VÁGNEROVÁ, M., Psychologie handicapu, 3. část : Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku. 2. oprav. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2003. 42 s. ISBN 80 – 7083 – 772 – 1.

VÁGNEROVÁ, M., Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 3. rozš. a přeprac., Praha : Portál, 2004. s. 872. ISBN 80 – 7178 – 802 – 3.

VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání. 1. dot. vyd., Praha : Karolinum, 2005. ISBN 978 – 80 – 246 – 0956 – 0.

VÁGNEROVÁ, M., HADJ MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S., Psychologie handicapu. Praha : Karolinum, 1993. s. 115. ISBN 80 – 7066 – 582 – 3.

VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele. 2. rozš., akt. vyd. Praha : Grada, 2010. s. 456. ISBN 978 – 80 – 247 – 3357 – 9.

VÍTKOVÁ, M., ed., Integrativní speciální pedagogika. Brno : Paido, 1998. s. 181. ISBN 80 – 85931 – 51 – 6.

VÍTKOVÁ, M., Integrativní školní (speciální) pedagogika. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2003. s. 248. ISBN 80 – 214 – 2359 – 5.

VÍTKOVÁ, M., FRIEDMANN, Z., eds., Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno : Paido, 2012. ISBN 978 – 80 – 7315 – 7315 – 231 – 4.

VÍTKOVÁ, M., HAVEL, J., (eds.), Inkluzivní vzdělávání v primární škole; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno : Paido, 2010. ISBN 978 – 80 – 7315 – 199 – 7.

VÍTKOVÁ, M., VOJTOKOVÁ, V., et al., Education of socially disadvantaged pupils across Europe, 2009. 1. vyd., Brno : Masarykova univerzita. s. 155. ISBN 978 – 80 – 210 – 5106 – 5.

VOPEL., K., W., Skupinové hry pro život 4. [přeložily D. Lisá a A. Veselá]. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. s. 136. ISBN 978 – 80 – 7367 – 519 – 6.

VOŽEHLÍK, V., MICHALÍK, J., Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice. Vyd. 1. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978 – 80 – 244 – 3464 – 3.

WALTEROVÁ, E., a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl. Brno : Paido, 2004. 502 s. ISBN 80 – 7315 – 083 – 2.

WIENER, P., Prostorová orientace zrakově postižených. Vyd. 2. přeprac. a rozš., Praha : MŠMT, 1998. s. 175. ISBN neuvedeno.

## **CD**

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K., Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku. [PDF na CD]. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978 – 80 – 244 – 2743 – 0.

## **Periodika**

BINTINGER, WILHELM, Speciální pedagogika, roč. 127, č. 3, 2002 – 2003, s. 3. ISSN 1211 – 2720.

KAŠPAROVÁ, V., Názor ředitelů škol na současné potřeby inkluzivního vzdělávání In: Týdeník školství. Praha : Sofiprin, roč. 18, č. 20, 2010. ISSN 1210 – 8316.

NOVÁKOVÁ, Z., Integrace zrakově postižených žáků z pohledu jejich pedagogů In: Komenský. Roč. 128, č. 1, 2003 – 2004. ISSN 0323 – 0449.

VENCLOVÁ, I., Rizika integrace dítěte s těžkým zrakovým postižením In: Speciální pedagogika. Roč. 12, č. 3, 2002. ISSN 1211 – 2720.

WILHELM, Speciální pedagogika, roč. 127, č. 3, 2002 – 2003, s. 4. ISSN 1211 – 2720.

## **Legislativa a jiné závazné dokumenty**

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010 – 2013. [online - PDF]. [cit. 15. 7. 2014]. Dostupné z: <[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf)>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. [online - PDF], Praha : MŠMT, Ústav pro informace ve vzdělávání : Taurus, 2001. ISBN 80 – 211 – 0372 – 8. [použito 25. 8. 2014]. Dostupné z:< <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online - PDF]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 26. 7., 25. 8., 2014]. Dostupné z:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)>.

Úmluva o právech dítěte : Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb. [online - PDF]. OSN : Praha, c2005, [cit. 15. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. [online - PDF]. MPSV. [cit. 17. 7. 2014]. Dostupné z:<[http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)>.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., ze dne 29. 12. 2004. O předškolním vzdělávání v platném znění, [online - PDF]. Praha : MŠMT. [použito 5. 9. 2014]. Dostupné z:< [http://www.msmt.cz/file/7872\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/7872_1_1/download/)>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění č. 119/2011 Sb., [online]. Praha : MŠMT. [cit. 10. 10. 2014]. Dostupné z:< [http://www.msmt.cz/file/7876\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/)>.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., se kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních In: Ministerstvo mládeže a tělovýchovy [online - PDF]. MŠMT, [použito: 10. 10. 2014]. Dostupné z:< [http://www.inkluzi.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska\\_ze\\_dne\\_15\\_\\_dubna\\_2011\\_\\_kterou\\_se\\_meni\\_vyhlaska\\_c\\_\\_722005\\_Sb\\_\\_o\\_poskytovani\\_poradenskyh\\_sluzeb\\_ve\\_skolach\\_a\\_skolskych\\_poradenskyh\\_zarizenich\\_\\_vcetne\\_vyznaceni\\_zmen\\_\\_zaniklych\\_novelou\\_\\_i\\_nove\\_uci.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska_ze_dne_15__dubna_2011__kterou_se_meni_vyhlaska_c__722005_Sb__o_poskytovani_poradenskyh_sluzeb_ve_skolach_a_skolskych_poradenskyh_zarizenich__vcetne_vyznaceni_zmen__zaniklych_novelou__i_nove_uci.pdf)>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005, O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, [online]. Praha : MŠMT. [cit. 26. 7., 29. 7. 2014]. Dostupné z:<[http://www.msmt.cz/file/7876\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/7876_1_1/download/)>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., se kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Ministerstvo mládeže a tělovýchovy [online - PDF]. MŠMT, [použito: 9. 8. 2014]. Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 9. listopadu 2004. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho novele č. 472/2011 Sb., [online - PDF]. Praha : MŠMT. [cit. 15. 7., 26. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

Zákon č. 563/2004 Sb., ze dne 24. 9. 2004, O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, [online]. Praha : MŠMT. [cit. 1. 8. 2014]. Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>.

### **Elektronické zdroje**

Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let. [online, PDF]. s. 23, [cit. 10. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>>.

APERIO : Společnost pro zdravé rodičovství. Pravidla přijímání dětí do mateřských škol. [online]. c2001-2014, [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné z:<<http://www.aperio.cz/292/pravidla-prijimani-deti-do-materskych-skol>>.

Asociace zrakových terapeutů. [online]. [Použito: 14. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://www.iazt.cz/index.php?page=uvod&styl=normal>>.

Básničky pro malé i větší děti : posbírané a zapsané ze starého sešitu jedné sběratelky veršů. [online]. [použito: 6. 4. 2015]. Dostupné z:<<http://versovani.blogspot.cz/search/label/hry%20s%20prsty>>.

BHAN, S., Inclusion of Children with Visual Impairment in India. The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 2012. [online]. [použito: 12. 7. 2015]. Dostupné z:<[http://www.futureacademy.org.uk/files/menu\\_items/other/ejsbs25.pdf](http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs25.pdf)>.

BISHOP, V., Prescholl Children with isual Impairments. Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2013, [online], [cit.: 30. 6. 2015], Dostupné z:<



<http://www.tsbi.edu/publications/1069-preschool-children-with-visual-impairments-by-virginia-bishop-2>>.

BOOTH, T., AINSCOW, M., Index for Inclusion : developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. [online - PDF], [cit.: 30. 6. 2015], Dostupné z:< <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>>.

CANKAR, F., DEUTSCH, T., GLOBACNIK, B., PINTERIC, A., Inclusive education of blind and visually impaired pupils in Slovenia, 2014. [online]. [použito: 10. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://dl.fzf.ukim.edu.mk/index.php/jser/article/view/911/0>>.

CARNEY, S., ENGBRETSON, C., SCAMMELL, K., SHEPPARD, V., Teaching Students with Visual Impairment : A Guide for the Support team. Special Education Unit, 2003. s. 130, [online], [cit.: 9. 7. 2015], Dostupné z:<<http://www.education.gov.sk.ca/vision>>.

Cíle environmentální výchovy v MŠ : Metody a formy, které vedou k jejich naplňování. [online]. [použito: 6. 4. 2015]. Dostupné

z:<[http://www.google.cz/url?url=http://wiki.rvp.cz/%40api/deki/files/549/%3Denvironment%2525c3%2525a1ln%2525c3%2525ad\\_v%2525c3%2525bdchova.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=wDAhVZOyMMabsgGcqIGACg&ved=0CCAQFjAB&usg=AFQjCNEJnoYVLwCEWM1c-E87m0VPRYsMkA](http://www.google.cz/url?url=http://wiki.rvp.cz/%40api/deki/files/549/%3Denvironment%2525c3%2525a1ln%2525c3%2525ad_v%2525c3%2525bdchova.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=wDAhVZOyMMabsgGcqIGACg&ved=0CCAQFjAB&usg=AFQjCNEJnoYVLwCEWM1c-E87m0VPRYsMkA)>.

COLOGON, K., Inclusion in education : towards equality for students with disability. Macquarie University, 2013. [online], [použito: 1. 7. 2015], Dostupné z:<[http://www.cda.org.au/\\_literature\\_159457/Issues\\_Paper\\_on\\_Inclusion\\_-\\_PDF](http://www.cda.org.au/_literature_159457/Issues_Paper_on_Inclusion_-_PDF)>.

CZECHKID. Pro pedagogy : Inkluzivní vzdělávání : Kdo, co, jak a proč? [online]. c2010, [cit. 25. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://www.czechkid.cz/si1540.html>>.

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (COSIV). Význam a přínos inkluzivního vzdělávání. [online - PDF]. cit. 26. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://cosiv.cz/files/materialy/cesky/vyznam-a-prinos-inkluzivniho-vzdelavani.pdf>>.

Česká školní inspekce, Je stanoven počet dětí ve třídách v jednotlivých typech škol? [online], [cit. 3. 9. 2014], Dostupné z:<<http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych>>.

DANIELS, H., GARNER, A., Word Yearbook of Education 1999 : Inclusive Education. Routledge, 2012, [online], [cit.: 29. 6. 2015], Dostupné z:<<https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=0W1bBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA12&dq>>

=definition+inclusive+education&ots=NprbOKC9Cq&sig=S6L0sDCOfMkM1-kPAPA5V\_6l46c#v=onepage&q=definition%20inclusive%20education&f=false>.

FIDLEROVÁ, D., Četnost skrytých zrakových vad u dětí předškolního věku jako handicap jejich zdárného vývoje a hra jako prostředek reedukace zraku v mateřské škole. [online]. Praha, 2011. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce neuvedena. [cit. 15. 5. 2015]. Dostupné z:<<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150004935/?lang=cs>>.

FILOUŠ, A., Oční vady a onemocnění u dětí. Česká lékařská společnost Jana Evangelisty Purkyně. Projekt MZ ČR, 2001. [online]. [použito: 21. 2. 2015]. Dostupné z:<[http://www.google.cz/url?url=http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r120.rtf&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=vO\\_oVNTfBcrSaNCQgYAN&ved=0CCUQFjAD&usg=AFQjCNERide4kGWn\\_jy\\_ycMqkaIWYRomPPg](http://www.google.cz/url?url=http://www.cls.cz/dokumenty2/os/r120.rtf&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=vO_oVNTfBcrSaNCQgYAN&ved=0CCUQFjAD&usg=AFQjCNERide4kGWn_jy_ycMqkaIWYRomPPg)>.

FINKOVÁ, D., REGEC, V., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K., Speciální pedagogika se zaměřením na možnosti rozvoje a podpory osob se zrakovým postižením. 2. Prostorová orientace a samostatný pohyb osob se zrakovým postižením. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [online]. [Použito: 7. 1. 2015], Dostupné z:<<http://tdt.upol.cz/9publikace.pdf>>.

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K., Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku. [PDF na CD]. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978 – 80 – 244 – 2743 – 0.

FLORIAN, L., INCLUSION: Special or inclusive education : future trends. 1. vyd., 2008. British Journal of Special Education, č. 35, s. 202 - 208. [online], [cit.: 7. 7. 2015], Dostupné z:<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x/citedby>>.

FOX, M., Including children 3 – 11 with physical disabilities : Practical guidance for mainstream school. 1. vyd. Routledge : Taylor & Francis, 2013. s. 176, [online], [cit.: 7. 7. 2015], Dostupné z:<[https://books.google.cz/books?id=fTWAAAAAQBAJ&pg=PA162&dq=teachers'+attitude+s+to+the+education+of+pre-school+children+with+visual+disabilities&hl=cs&sa=X&ei=ed6eVf3QKMqvU-S\\_u6AL&ved=0CDwQ6AEwBw#v=onepage&q=teachers'%20attitudes%20to%20the%20education%20of%20pre-school%20children%20with%20visual%20disabilities&f=false](https://books.google.cz/books?id=fTWAAAAAQBAJ&pg=PA162&dq=teachers'+attitude+s+to+the+education+of+pre-school+children+with+visual+disabilities&hl=cs&sa=X&ei=ed6eVf3QKMqvU-S_u6AL&ved=0CDwQ6AEwBw#v=onepage&q=teachers'%20attitudes%20to%20the%20education%20of%20pre-school%20children%20with%20visual%20disabilities&f=false)>.

GABBERT, CH., Inclusion: Students With Visual Impairments in the Regular Classroom. 2011. [online], [cit.: 15. 8. 2014], Dostupné z:<

<http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/67660-deciding-placement-of-a-visually-impaired-student/#sthash.zTjuku2d.dpuf>

GURALNICK., M., J., ed., Early Childhood Inclusion: Focus on Change. ERIC, 2001. s. 572, ISBN-1-55766-491-9. [online], [cit.: 7. 7. 2015], Dostupné z:<<http://eric.ed.gov/?id=ED448915>>.

HAJDÚKOVÁ, V., Predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike, 2013. Celostátní konference Inovace předškolního vzdělávání. [online - PowerPoint], cit.: 30. 8. 2014. Dostupné z:<[http://www.msmt.cz/file/32931\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/32931_1_1/download/)>.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v České republice In : Univerzita Karlova v Praze, [online - PDF]. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [cit. 25. 7. 2014]. Dostupné z:<[http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?attachment\\_id=545&edmc=545](http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?attachment_id=545&edmc=545)>.

HAMADOVÁ, P., Dítě se zrakovým postižením v předškolním věku. [online]. [cit. 29. 9. 2014. Dostupné z:<[http://www.google.cz/url?url=http://www.ped.muni.cz/wsedu/zdroj\\_mat/cd\\_mp/konference\\_06/ms\\_word\\_format/text\\_hamadova\\_jc.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=ebhQVIaTGqH9ywPUgYGABQ&ved=0CEUQFjAH&usg=AFQjCNFUDqgi9OrttwpegmgiIa7FiXzp9w](http://www.google.cz/url?url=http://www.ped.muni.cz/wsedu/zdroj_mat/cd_mp/konference_06/ms_word_format/text_hamadova_jc.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=ebhQVIaTGqH9ywPUgYGABQ&ved=0CEUQFjAH&usg=AFQjCNFUDqgi9OrttwpegmgiIa7FiXzp9w)>

HANÁK, P., MICHALÍK, J., a kol., Speciálně pedagogické centrum : Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center, 2011. [online]. [cit.: 5. 1. 2014], Dostupné z:<[http://www.inkluzi.upol.cz/portal/Download/publikace/Petr\\_Hanak\\_\\_Jan\\_Michalik\\_a\\_kol\\_\\_Informacni\\_brozura\\_o\\_cinnosti\\_specialne\\_pedagogickych\\_center.pdf](http://www.inkluzi.upol.cz/portal/Download/publikace/Petr_Hanak__Jan_Michalik_a_kol__Informacni_brozura_o_cinnosti_specialne_pedagogickych_center.pdf)>.

HATLEN, P., Speaker's Corner : Is Social Isolation a Predictable Outcome of Inclusive Education? Journal of Visual Impairment & Blindness, November 2004, č. 98, Roč. 11. [online], [cit.: 3. 2. 2015], Dostupné z:<<http://www.afb.org/jvib/jvib981102.asp>>.

KNOTOVÁ, D., a kol., Školní poradenství. Praha : Grada, 2014. s. 264. ISBN 978 – 80 – 247 – 4502 – 2. [online], [cit.: 5. 1. 2014]. Dostupné z:<<https://books.google.cz/books?id=CLHxAgAAQBAJ&pg=PA97&lpg=PA97&dq=hmatov%C3%A9+vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD+u+zrakov%C4%9B+posti%C5%BEen%C3%BDch&source=bl&ots=IUaYHXcNZ6&sig=i3FUjfQLwrLFW29BoAYztrwUtaQ&hl=cs&sa=X&ei=AwKrVM62NeLRywOH2YGQAg&ved=0CDYQ6AEwBg#v=onepage&q=hmatov>>

%C3%A9%20vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD%20u%20zrakov%C4%9B%20posti%C5%BEen%C3%BDch&f=false>.

Kolektiv autorů. Asistent pedagoga : Analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. [online]. [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné z:<[http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-\\_analyza\\_final\\_2013.pdf](http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2011/05/Asistent-pedagoga-_analyza_final_2013.pdf)>.

KREJČOVÁ, L., In: TĚTHALOVÁ, M., Učitelka musí o své práci i o dětech přemýšlet. Informatorium 3 – 8, 9/2010. Praha : Portál, 2010. [online], cit.: 31. 8. 2014. Dostupné z:<<http://www.rodina.cz/clanek8092.htm>>.

KREJČÍŘOVÁ, O., VYMAZALOVÁ, E., HUBLAR, J., Teorie a praxe speciálněpedagogické andragogiky. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury, 2011. [online]. [použito: 11. 2. 2015]. Dostupné z:<[http://www.google.cz/url?url=http://www.ftk.upol.cz/\\_katedry/apa/esf\\_2\\_2\\_0/metodmat/Krejcirova2.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=DJLrVIyyHcGqUZfTgKAK&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNHGa\\_L8K6VFrzUjJeVSAwPjJRCNSA](http://www.google.cz/url?url=http://www.ftk.upol.cz/_katedry/apa/esf_2_2_0/metodmat/Krejcirova2.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=DJLrVIyyHcGqUZfTgKAK&ved=0CBQQFjAA&usg=AFQjCNHGa_L8K6VFrzUjJeVSAwPjJRCNSA)>.

KROPÁČKOVÁ, J., OPRAVILOVÁ, E., In: TĚTHALOVÁ, M., Jaké jsou cíle předškolního vzdělávání? Informatorium 3 – 8, 1/2011. Praha : Portál, 2011. [online], cit.: 30. 8. 2014. Dostupné z:<<http://www.rodina.cz/clanek8726.htm>>.

KROPÁČKOVÁ, J., Mají MŠ připravovat děti „na školu“? In: Informatorium 3 – 8, 3/2004. Praha : Portál, 2004. [online], cit.: 31. 8. 2014. Dostupné z:<<http://www.rodina.cz/clanek3736.htm>>.

KUCHAŘOVÁ, V., SVOBODOVÁ, K., Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR. 1. vyd. Praha : Výzkum ústav práce a sociálních věcí, 2006. s. 57. ISBN 80 – 87007 – 51 – 4, [online], Dostupné z:<[http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz\\_225.pdf](http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz_225.pdf)>.

KULŠTRUNKOVÁ, J., Výcvik prostorové orientace a motoriky u předškolních slabozrakých dětí, Speciální pedagogika Roč. 1, č. 1 (1990/91), s.28 – 33. [online]. [cit.: 14. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/23/28-33.pdf?sequence=1>>.

Kvalifikovanost učitelů : hlavní výsledky dotazníkového šetření. [online]. [použito: 15. 7. 2015]. Dostupné z:<[http://www.msmt.cz/file/483\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/483_1_1/download/)>.

LAVENTURE, S., A Parents' Guide to Special Education for Children with Visual Impairments. American Foundation for the Blind, 2007. s. 395, [online], [cit.: 8. 7. 2015], Dostupné

z:<[https://books.google.cz/books?id=C15D5X7e8HQC&pg=PA55&dq=teachers'+attitudes+to+the+education+of+pre-school+children+with+visual+disabilities&hl=cs&sa=X&ei=ed6eVf3QKMqvU-S\\_u6AL&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=teachers'%20attitudes%20to%20the%20education%20of%20pre-school%20children%20with%20visual%20disabilities&f=false](https://books.google.cz/books?id=C15D5X7e8HQC&pg=PA55&dq=teachers'+attitudes+to+the+education+of+pre-school+children+with+visual+disabilities&hl=cs&sa=X&ei=ed6eVf3QKMqvU-S_u6AL&ved=0CBoQ6AEwAA#v=onepage&q=teachers'%20attitudes%20to%20the%20education%20of%20pre-school%20children%20with%20visual%20disabilities&f=false)>.

MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T., Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) : koncepty, diskurz, agenda. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. 2008 [online]. [cit.: 15. 7. 2015]. Dostupné

z:<[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni\\_vyloucení\\_exkluze\\_a\\_socialni\\_zaclenovani\\_inkluze.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluze.pdf)>.

Metodický portál RVP : Inspirace a zkušenosti učitelů. Speciálně pedagogické centrum.

[online]. [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné

z:<[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/S/Speciálně\\_pedagogické\\_centrum#Legislativn.c3.ad\\_vymezen.c3.ad](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Speciálně_pedagogické_centrum#Legislativn.c3.ad_vymezen.c3.ad)>.

Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů : Prstové říkanky. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z:<[http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni\\_texty/Říkanky/Prstové\\_říkanky](http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Říkanky/Prstové_říkanky)>.

MICHALÍK, J., Speciálněpedagogické centrum : Informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center. 2. doplň. a rozšiř. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978 – 80 - 244 – 3487 – 2. In: Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením [online]. [cit. 14. 8. 2014]. Dostupné z: <http://spc-info.upol.cz/profil/wp-content/uploads/publikace/spc2.pdf>.

MITCHELL, D., What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence - based teaching strategies. Routledge, 2014, s. 368, [online], [cit.: 8. 7. 2015], Dostupné

z:<<https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=1UrFBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=preschool+inclusive+education&ots=wFAanx6P5I&sig=WdaUWptN0gZuHvHT2pw1KnfV2ZM#v=onepage&q=preschool%20inclusive%20education&f=false>>

Mateřská škola pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Školní vzdělávací program. [online]. [použito: 7. 7. 2015]. Dostupné

z:<[http://www.ocnims.cz/upload/vladkaReslova/DOKUMENTY/svp\\_zmeny.pdf](http://www.ocnims.cz/upload/vladkaReslova/DOKUMENTY/svp_zmeny.pdf)>.

Mateřská škola Demlova. Metodika – zrakové postižení. [online]. [Použito: 21. 2. 2015], Dostupné z:<<http://www.msdemlova.cz/metodika--zrakove-postizeni.html>>.

Mateřská škola pro zrakově postižené Havířov. Výroční zpráva o činnosti za školní rok 2013/2014. [online]. [použito: 7. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://www.ocniskolka.cz/dokument.htm>>.

Mateřská škola pro zrakově postižené Jaroslava Ježka. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. [použito: 7. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://www.skolajj.cz/cz/download/1404042441/?at=1>>.

MKN – 10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátárevize. aktualizovaná verze k 1. 4. 2014. ISBN: 978-80-904259-0-3. [online, PDF]. [použito: 13. 7. 2015]. Dostupné z:< [http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast\\_1-4-2014.pdf](http://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-4-2014.pdf)>.

MŠMT ČR. Doporučení MŠMT k vydávání rozhodnutí o přijetí k předškolnímu vzdělávání. [online]. c2013-2015, [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné z:< <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-vydavani-rozhodnuti-o-prijeti-k>>.

MŠMT ČR. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání a zahájení povinné školní docházky. [online]. c2013-2015, [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani>>.

MŠMT. Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [Použito: 15. 7. 2015]. Dostupné z:<[http://www.google.cz/url?url=http://www.msmt.cz/file/31791/download/&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CCEQFjACahUKEwjmtdn9vN\\_GAhXLOBQKHfAuAEc&usg=AFQjCNGGCUkCXL1s47tuU5hVcdZBrfXqwg](http://www.google.cz/url?url=http://www.msmt.cz/file/31791/download/&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CCEQFjACahUKEwjmtdn9vN_GAhXLOBQKHfAuAEc&usg=AFQjCNGGCUkCXL1s47tuU5hVcdZBrfXqwg)>.

Národní soustava povolání. Výchova a vzdělávání : Speciální pedagog. [online]. [použito. 27. 9. 2014]. Dostupné z:<[http://katalog.nsp.cz/karta\\_p.aspx?id\\_jp=15415](http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=15415)>.

Národní ústav pro vzdělávání (NÚV). Co jsou to vyrovnávací a podpůrná opatření?, [online]. c 2011 – 2014. [cit. 26. 7. 2014]. Dostupné z:<<http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/co-to-jsou-vyrovnavaci-a-podpurna-opatreni>>.

NIMMO, S., Examining the Factors of Successful Inclusion of Students

With Vision Impairment : A Review of the Literature. Coursework Project in Special Education : Flinders University, 2008 [online], [cit.: 30. 6. 2015], Dostupné z:<[http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects\\_files/5\\_2008.pdf](http://www.flinders.edu.au/ehl/fms/projects_files/5_2008.pdf)>..

Okamžik, 7. 2014., Vzdělávání zrakově postižených – minulost a současnost. [online].

[Použito: 12. 2. 2015], Dostupné

z:<[http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Cestovani/Skoly\\_pro\\_zrakove\\_postizene.html](http://www.nevidomimezinami.cz/main/nmn/Texty/Cestovani/Skoly_pro_zrakove_postizene.html)>.

OPRAVILOVÁ, E., In: TĚTHALOVÁ, M., Jaké jsou cíle předškolního vzdělávání?

Informatorium 3 – 8, 1/2011. Praha : Portál, 2011. [online], [cit.: 30. 8. 2014]. Dostupné

z:<<http://www.rodina.cz/clanek8726.htm>>.

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [online]. [cit. 30. 8. 2014]. Dostupné

z:<<http://www.asistentpedagoga.cz/prace-s-zaky> cit. 8. 8. 2014>.

POTMĚŠIL, M., Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Ústav speciálněpedagogických studií UPOL In: Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR [online - PDF]. [cit. 22. 7. 2014]. Dostupné

z:<[http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon\\_Potmesil\\_Pocity\\_\\_postoje\\_a\\_obavy\\_pedagogickych\\_pracovniku\\_ve\\_vztahu\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.inkluzie.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon_Potmesil_Pocity__postoje_a_obavy_pedagogickych_pracovniku_ve_vztahu_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)>.

PROKOPOVÁ, D., Tyflopédie. [online]. [použito: 11. 2. 2015]. Dostupné

z:<<http://specou.cz/wp-content/uploads/2013/04/tyflo-prez.pdf>>.

SCHINDLER, R., Zraková vady – hodnocení vizu, 1997 In: SONS [online]. [Použito: 14. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://www.brailnet.cz/sons/docs/zrak/viz.htm>>.

SIMP . Co je to inkluzivní vzdělávání a jak ho realizovat? [online]. c2009, [cit. 24. - 25. 7. 2014]. Dostupné

z:<[http://www.simp.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=150&Itemid=113](http://www.simp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=150&Itemid=113)>

.

Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých (SONS ČR). Vše o zrakových vadách : Klasifikace zrakového postižení podle WHO. [online] c2002-2015. [použito: 11. 2. 2015]. Dostupné z: <<http://www.sons.cz/klasifikace.php>>.

STEJSKALOVÁ, K., Integrace a formy alternativního vzdělávání u žáků se zrakovým postižením, 2014 In: Šance Dětem, [online]. [cit. 28. 7. 2014]. Dostupné z: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/integrace-a-formy-alternativniho-vzdelavani-u-zaku-se-zrakovym-postizenim.shtml>>.

STRAKATÁ, M., Každý z nás je jiný a každý je důležitý. Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/r/PDE/3086/KAZDY-Z-NAS-JE-JINY-A-KAZDY-JE-DULEZITY.html/>>.

STRAKATÁ, M., Zkušenosti z integrace dítěte s postižením zraku do MŠ a ukázky specifických cvičení. Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/2003/ZKUSENOSTI-Z-INTEGRACE-DITETE-S-POSTIZENIM-ZRAKU-DO-MS-A-UKAZKY-SPECIFICKYCH-CVICENI.html/>>.

SYSLOVÁ, Z., Profesní kompetence učitele mateřské školy – teoretická východiska, 2013. [online], cit.: 25. 8. 2014, Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/17819/PROFESNI-KOMPETENCE-UCITELE-MATERSKE-SKOLY---TEORETICKA-VYCHODISKA.html/>>.

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR : Výstupy. Katalog podpůrných opatření. [online], [cit.: 15. 4. 2015], Dostupné z: <[http://katalogy.inkluzie.upol.cz/site/?page\\_id=10819](http://katalogy.inkluzie.upol.cz/site/?page_id=10819)>.

ŠUMNÍKOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., Základní pojmy a informace související s tematikou zraku (zrakové vady, důsledky postižení zraku, rehabilitace zrakově postižených osob, a další formy podpory) : Studijní materiál pro účastníky kurzu „Osvětový pracovník a konzultant pro zpřístupňování prostředí osobám se zrakovým postižením“. Okamžik, 2011. [online]. [použito: 11. 2. 2015]. Dostupné



z:<[http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy\\_zp/Studijni\\_materialy\\_osvetovy\\_pracovnik/P.Sumnikova\\_Zakladni\\_pojmy\\_k\\_zrakovemu\\_postizeni.pdf](http://www.okamzik.cz/view/okamzik/Kurzy_zp/Studijni_materialy_osvetovy_pracovnik/P.Sumnikova_Zakladni_pojmy_k_zrakovemu_postizeni.pdf)>.

ŠVANCAR, R., Nový systém podpůrných opatření znamená revoluci. Praha : Učitelské noviny č. 11, 2004, [online], [cit.: 7. 7. 2015], Dostupné z:<<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7858>>.

TĚTHALOVÁ, M., Když jeden zvítězí, druhý musí prohrát. Informatorium (10/2008), Portál : Praha, 2008. [online], Dostupné z:<<http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/kdyz-jeden-zvitezi--musi-druhy-prohrat/26576/>>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Addressing Exclusion in Education : A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies, 2012. [online PDF], [cit. 12. 10 2014], Dostupné z:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf>>.

UNICEF. Škola přátelská dětem : Stručný průvodce manuálem Unicef pohledem nejlepšího zájmu dětí. Vaníčková, E., Faierajzlová, V., Nejedlá, M., Votavová, J., Univerzita Karlova v Praze : Praha, 2012. 1. vyd. ISBN 978 – 80 – 260 – 2883 – 3. [online], Dostupné z:<<http://www.msmt.cz/file/26081/download/>>.

VÍTKOVÁ, M., Integrativní školní (speciální) pedagogika. 2. vyd., Brno : MSD, 2004. ISBN 80 – 86633 – 22 – 5. [online], [použito.: 22. 5. 2015]. Dostupné z:<<http://equalcr.cz/files/clanky/908/kniha1.pdf>>.

ZOBANOVÁ, A., Koordinace péče a poruchy vidění ve spolupráci dětský lékař a oftalmolog. Pediatrie pro praxi. 5, 2004. [online] c2009. [použito: 21. 2. 2015]. Dostupné z:<<http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2004/05/05.pdf>>.

ZOBANOVÁ, A., Soukromá oční ordinace. Zrakový terapeut. [online]. [Použito: 14. 7. 2015]. Dostupné z:<<http://www.zobanova.medikus.cz/cz/Novinky/?id=203>>.

### **Závěrečné práce**

KAŠOVÁ, M., Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga. [online]. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Lenka SLEPIČKOVÁ. [použito. 27. 9. 2014]. Dostupné

z:<[http://is.muni.cz/th/350422/pedf\\_b/predpoklady\\_pro\\_vykon\\_profese\\_specialniho\\_pedagog\\_a.pd](http://is.muni.cz/th/350422/pedf_b/predpoklady_pro_vykon_profese_specialniho_pedagog_a.pd)>.

KOUTSKÁ, B., Jak se cítí budoucí absolventi Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připraveni na inkluzivní vzdělávání. [online]. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Filová. [použito. 15. 2. 2015]. Dostupné

z:<[http://www.google.cz/url?url=http://is.muni.cz/th/209419/pedf\\_m/DP\\_Barbora\\_Koutska.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=CqPfVJXP0ceVapPjgMgO&ved=0CBsQFjAA&usg=AFQjCNGM2ErCPm3tiq1XWR2YheG35X2tdQ](http://www.google.cz/url?url=http://is.muni.cz/th/209419/pedf_m/DP_Barbora_Koutska.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=CqPfVJXP0ceVapPjgMgO&ved=0CBsQFjAA&usg=AFQjCNGM2ErCPm3tiq1XWR2YheG35X2tdQ)>.

MATYSKOVÁ, A., Aktuální stav připravenosti mateřských škol v okresech Brno-město a Brno-venkov na integraci dítěte se zrakovým postižením. [online]. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Petra RÖDEROVÁ. [cit. 5. 7. 2015]. Dostupné

z:<[http://is.muni.cz/th/366460/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/366460/pedf_m/)>.

ZÁBOJOVÁ, M., Analýza podmínek dodržování zásad zrakové hygieny v rámci výchovně vzdělávacího procesu žáků se zrakovým postižením [online]. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Ústav speciálně pedagogických studií. Vedoucí práce Libuše LUDÍKOVÁ. [cit. 11. 2. 2015]. Dostupné z:<<https://theses.cz/id/tanhmg>>.

## **12 Seznam příloh**

**Příloha č. 1 – Tabulka A**

**Příloha č. 2 – Tabulka B**

**Příloha č. 3 - Průvodní dopis**

**Příloha č. 4 - Dotazník**

**Příloha č. 5 – Přepis rozhovorů Dobré praxe**

**Příloha č. 6 – Náměty pro činnost s dětmi se zrakovým postižením**

**12.1 Příloha č. 1 – Tabulka A**

<b>DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V BĚŽNÉ ŠKOLE</b>			
<b>Výhody:</b>	- dítě není odloučeno od rodiny; - vyrůstá v přirozeném rodinném prostředí,	<b>Nevýhody:</b>	- dítě má omezenou možnost setkávat se s intaktními vrstevníky,
	- prostřednictvím kontaktu s intaktními dětmi, - dospělými získává dítě cenné zkušenosti do života,		- pedagogové v běžné škole většinou nemají speciálně pedagogické vzdělávání nebo zkušenosti se zrakově (či jinak) postiženými žáky,
	- dítě je zvyklé žít ve větším kolektivu vrstevníků.		- přítomnost asistenta pedagoga může znamenat do jisté míry překážku mezi dítětem a jeho vrstevníky; - dítě s asistentem pedagoga se liší od svých vrstevníků,
			- často se vyskytuje velký počet dětí ve třídě (MŠ i ZŠ); - i přes to, že je počet dětí snížen, není zcela vyhovující vzhledem k potřebám dítěte se zrakovým postižením,
			- MŠ nemá přizpůsobené prostředí, vzdělávací podmínky či pomůcky pro edukaci dětí se zrakovým postižením (pedagogové si často sami vytváří pomůcky pro práci s postiženým dítětem, či je nahrazují jinými s obdobnou funkcí).

*Klady a záporny vzdělávání v běžné škole (Růžičková In: Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011, s. 9, 10)*

<b>DÍTĚ VZDĚLÁVÁNO VE ŠKOLE PRO DĚTI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b>			
<b>Výhody:</b>	dítě může být v kontaktu s podobně postiženými dětmi; má možnost se s nimi porovnávat; řeší podobné nebo stejné problémy,	<b>Nevýhody:</b>	škola je často umístěna mimo bydliště rodiny, dítě tak pobývá na internátním zařízení, s rodinou je v kontaktu pouze o víkendech, svátcích či prázdninách,
	pedagogové působící v edukačním zařízení pro děti, žáky se zdravotním postižením, mají speciálně pedagogické vzdělání, zkušenosti (vědí, jak pracovat s dítětem se zrakovým postižením),		dítě vyrůstá mezi vrstevníky s podobným typem postižení, v budoucnu neví jak přistupovat a komunikovat s většinovou společností,
	děti a žáci mají podobné výchozí pozice; kladou podobné nároky na svého pedagoga,		dítě žije ve vrstevnické skupině, jejíž počet je příliš uměle snížen.
	počet dětí ve třídě (včetně MŠ) odpovídá dle platné legislativy potřebám dětí se zrakovým postižením,		
	MŠ má k dispozici potřebné pomůcky, upravené prostředí; pedagogové si nemusí sami vytvářet pomůcky nebo je nahrazovat jinými s podobnými funkcemi.		

*Klady a zápory vzdělávání ve škole pro žáky se zrakovým postižením (Růžičková In: Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011, s. 9, 10)*

## 12.2 Příloha č. 2 – Tabulka B

INTEGRACE VERSUS INKLUZE		
	<b>Integrace jako asimilace</b>	<b>Inkluze jako přijetí rozdílnosti</b>
<b>Praxe:</b>	Zaměření pouze na cíl ve vzdělávání	Diferencovaná výuka
	Vzájemná konkurence mezi žáky	Orientace na proces vzdělávání (nikoli na jeho samotný cíl/výsledek)
	Při dosahování cíle mají všichni žáci stejné podmínky	Individuální přístup ke každému žákovi
		Podpora kooperace mezi všemi žáky (společné projekty, aktivity)
		Důležitá je komunikace a porozumění
<b>Překážky:</b>	Orientace na chybu	Individuální pomoc každému žákovi dle jeho potřeb
	Rozdílný přístup v rozvoji žáků	Akceptace odlišností a různých typů postižení
	Orientace pouze na určité skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	
<b>Role učitele:</b>	Pedagog nemění svou roli (úlohu)	Role (úloha) učitele je různorodá
	Speciální pedagogové se podílí na akcích (nebo jiných událostech) mimo prostředí běžné školy	Speciální pedagogové vyučují ve školách hlavního vzdělávacího proudu, aktivně s nimi spolupracují
<b>Spolupráce s rodiči:</b>	Proto, aby bylo dítě s postižením ve vzdělávání úspěšné, je nezbytná spolupráce ze strany rodičů	Při vzdělávání dítěte, jsou rodiče přizváni ke vzájemné spolupráci

*Integrace versus inkluze (Vítková a Vojtková et al, 2009, s. 75)*

### 12.3 Příloha č. 3 - Průvodní dopis

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

obracím se na Vás s laskavou žádostí o spolupráci při vyplnění několika otázek přiloženého dotazníku. Dovolte mi, abych se v následujících řádcích stručně představila a poskytla Vám základní informace týkající se mého výzkumného šetření.

Jmenuji se Veronika Vychopeňová. Pracuji ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené v Českých Budějovicích na pozici speciálního pedagoga a současně dokončuji navazující studium magisterského oboru Speciální pedagogika na Univerzitě Karlově v Praze. Cílem tohoto dotazníku je zjištění, zda jsou současné mateřské školy v Jižních Čechách z pohledu předškolních pedagogů, připravené na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Zajímám o podmínky vzdělávání a potřeby dětí se zrakovým postižením, v běžné mateřské škole. Závěry a výsledky z šetření budou prezentovány v mé diplomové práci, která je zaměřena na současný trend ve vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, kdy jsou děti s postižením i bez postižení vzdělávány společně.

Dotazník je určen pedagogickým pracovníkům mateřských škol, kde bylo v minulosti nebo je v současné době vzděláváno dítě/děti se zrakovým postižením. Cílovou oblastí, kde je dotazník distribuován, jsou Jižní Čechy.

Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 – 15 minut. Instrukce pro vyplnění naleznete u jednotlivých otázek v dotazníku.

Předem děkuji za spolupráci!

S přáním příjemného dne

Veronika Vychopeňová

**12.4 Příloha č. 4 - Dotazník****DOTAZNÍK**

1. Uveďte své pohlaví.

a) muž	b) žena
--------	---------

2. Vyberte vaši věkovou kategorii.

a) 18 – 25	b) 26 – 37
c) 38 – 50	d) 51 – více

3. V průběhu své praxe jste se setkal/a s dítětem/děťmi se zrakovým postižením?

a) slabozrakost	b) zbytky zraku
c) nevidomost	

4. Byla součástí vaší profesní přípravy oblast vzdělávání dětí/žáků s postižením?

a) ano	b) ne
c) nevím	

5. Měl jsem možnost vyjádřit svůj postoj ohledně zařazení dítěte s postižením do mé třídy?  
 rozhodně ano      spíše ano      nevím      spíše ne      rozhodně ne

6. Upravovali jste prostředí třídy, popř. MŠ? (vyberte z uvedených možností)

a) rozmístění nábytku	b) označení schodů
c) hmatné prvky (dveře, místo na sezení, místo v šatně...)	d) reflexní značky (skleněné plochy, skříňka...)
e) pracovní místo (u stolu)	f) přistínění / kvalitní osvětlení
g) jiné (napíšte)	

7. Které z uvedených pomůcek jste měli možnost používat? (vyberte z uvedených možností)

a) sklopná deska	b) lampička
c) upravené pracovní listy (zvětšené, tučné kontury...)	d) TV lupa
e) lupa (příruční, „polokoule“, aj.)	f) reliéfní obrázky/kničky
g) bílá hůl	h) speciální hračky (hmatové, ozvučené)
i) jiné (uveďte)	



8. Osvojovalo si dítě nějaké specifické dovednosti určené pro zrakově postižené, popř. vyplývající z jeho zrakové vady?

a) rozvoj hmatového vnímání	b) sebeobslužné činnosti
c) smyslová výchova (sluchové, čichové a chuťové vnímání)	d) předbraillská výchova
e) nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu	f) jiné (uved'te)

9. Při jakých činnostech v rámci denního provozu se dítě se zrakovým postižením mělo možnost realizovat? (napište)

--

10. Jak přistupoval a přijímal dítě se zrakovým postižením kolektiv ostatních vrstevníků? (napište)

--

11. Na koho se může obrátit dítě se zrakovým postižením v případě, že má problém, potřebuje pomoc?

a) pedagog	b) vrstevníci
c) asistent pedagoga	d) další zaměstnanci MŠ

12. Jakým způsobem reagovalo dítě se zrakovým postižením na přítomnost ostatních dětí? (vyhledávalo jejich společnost, reakce na početný kolektiv dětí, hluk... - napište)

--

13. Pomohlo vám vedení MŠ při vzdělávání dítěte se zrakovým postižením?

a) ano	b) ne
c) nevím	

14. Které další osoby se společně s vámi podílely na vzdělávání dítěte se zrakovým postižením? (vyberte z uvedených možností)

a) rodiče	b) zákonní zástupci
c) kolegyně	d) vedení MŠ
e) kolektiv dalších zaměstnanců MŠ	f) Speciálně pedagogické centrum
g) Středisko rané péče	h) jiné – uveďte

15. Jaký je Váš postoj ke vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžné škole?

pozitivní      spíše pozitivní      nevím      spíše negativní      negativní

16. Zachovalé zrakové funkce byly u dítěte se zrakovým postižením rozvíjeny při činnostech? (napíšte)

--

17. Lišila se předškolní příprava dítěte se zrakovým postižením?

a) ano	b) ne
c) nevím	

18. Myslíte si, že jsou současné MŠ připravené na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením? (označte vybraným číslem)

Jednoznačně ano      1      2      3      4      5      Jednoznačně ne      Nevím

19. Vyskytly se v průběhu vzdělávání nějaké komplikace, negativa – jaké? (napíšte)

--

20. Jaký přínos má podle vás vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v běžné mateřské škole? (napíšte)

--

## 12.5 Příloha č. 5 – Přepis rozhovorů Dobré praxe

### ROZHOVOR 1

(27. 4. 2015)

**„S jakým zrakovým postižením jste se v průběhu své profese setkala?“**

„Slabozrakost.“

**„Prošlo vám před tím třídou dítě se zrakovým postižením?“**

„Ne, byli tam SPU, dysfázie, tyhle ty klasičtější poruchy. Co většinou řeší PPP. Ale tohle jsem měla prvně.“

**„Asistenta pedagoga měl chlapec v MŠ? A máte aktuálně asistenta pedagoga ve třídě?“**

„Asistenta neměl a nemáme ho. Já jako nevím co on by tam řešil. Chlapec ho nepotřebuje, takže je úplně bez předmětnej. On je úplně soběstačnej.“

**„O jakou se jedná třídu?“**

„První třída a druhá třída. Teď bude vlastně konec druhý třídy.“

**„Kolik máte celkem dětí ve třídě?“**

„Dvacet tři.“

**„Spolupracovala jste při přestupu dítěte s pedagogem mateřské školy?“**

„Ano, já jsem tam chodila.“

**„Jakým způsobem vám to pomohlo? Tam jste se seznamovala s chlapcem, jaký je, jak s ním ve školce pracují?“**

„Já jsem se tam přišla podívat, abych trochu viděla ten terén. Do jaký míry tam jsou ošetřeny rohy, jestli mají kulatý nábytek, jestli má dítě vymezený prostor, kde se pohybuje nebo jestli je ohraničený reflexními páskami, nevěděla jsem v jaký výšce to je. Nevěřela jsem jakým způsobem pracuje chlapec na sklopné desce. To mi pak ukázali. S čím si hraje... typy hraček, jestli to je plstěný, barevný, nebo já nevím... Zajímalo mě, jak školka celkově vypadá. Třeba jakou formou kreslí, jestli kreslí na plochu nebo na kolmo. A pak jsem zjistila, že mě to ani tak nepřekvapilo a zjistila jsem, že se nemusím příliš ani bát. A tak jsem si říkala, že má ostrý topení ve třídě. A to my ani nemůžeme celou třídu předělat. Takže jsem se chtěla podívat, jak to prostředí vypadalo, jestli měli něco zablokovanýho, kam dítě nesmí přijít, co může a co ne.“

**„Dívala jste se i jak přistupuje paní učitelka k dítěti?“**

„Hmmm, já nevím, kdo tam byl, ale jo. Ona tam jedna paní učitelka ze dvou a ta s chlapcem pracovala stejně jako s ostatními dětmi vlastně.“

**Já: „Vyskytly se nějaké komplikace?“**

„Ne, já myslím, že ne, žádný si nevybavuju.“

**„Chlapec nastupoval do první třídy po odkladu?“**

„Hmmm ne, myslím si, že ne. Ne, měl řádný nástup. Dokonce mám pocit, teď jste mi to připomněla, že mu doporučovali odklad ve školce s tím, že není sociálně zralejší a že by potřeboval ještě jakoby vyžrát. Ale protože maminka (pozn. chlapce) věděla, že tam budu učit a já jsem dva roky učila staršího sourozence, tak chtěla, že by se pokračovalo. Dala mi důvěru, takže ho přihlásila do první třídy, ale pokud by se měla řídit slovy někoho z té školky, tak byl doporučován odklad. Potom když jsem se já zalekla, protože samozřejmě se na mě valilo, co by to všechno obnášelo, to je sklopná deska, lampička, tak ona říkala tehdy, že ho počítali dát do speciální třídy, ale ona se ten rok neotvírala.

**„Ta třída už nefunguje, ona se tehdy prvně vlastně neotvírala.“**

„Aha, to já nevím, ale prvotně nebyla jakoby nechut' ho tam vozit, ale spíš se teda neotvírala, jo. A jiná cesta tedy nebyla, než ho zařadit do kmenové třídy. My jsme z toho měli teda na začátku strach. Protože když se na vás začne valit literatura, teď vlastně jako i o prázdninách jsem chodila za pracovníci SPC.

**„Co vám půjčovala za literaturu?“**

„Já to všechno jakoby mám, ale bylo tam nějaký jednak nádhled na IVP, korekční pomůcky a práce se žákem se zbytky zraku, takže ty literatury to já mám.“

**„Byly to i metodiky pro práci se žákem se zrakovým postižením?“**

„Kdybyste mi řekla přesný názvy, tak já bych si vzpomněla.“

**„Napsala to Baslerová Pavlína, je to formát na A4, bílá obálka a na ní jsou červené proužky.“**

„Jo, to asi jo. A to mi posílala mailem a tu jsem si tiskla a pak mi ještě dávala různé materiály, vždycky jako měla nějaký podnět, tak mi to poslala nebo jsem si pro to přijela.“

„Jako začáteční byla taková obava, jestli to zvládnu, jestli vlastně budu schopná ho učit jo.“

**„Těch informací bylo hodně?“**

„Těch informací bylo hodně, ale pro člověka, kterej do toho není... já jsem speciální pedagogiku nikdy nedělala a pro člověka, kterej do toho není.... Dělala jsem jenom SPU-čka, ale zrakovej nebo sluchovej hendikep ne, jen to byly ty poruchy učení. Tam jsem třeba chodila na různé školení, ale tohle pro mě bylo úplně nové. Po těch letech, je mi 52, jsem nemohla říct, já to znám ze školy. Dřív se tyhle věci brali mimo školství, a když jsem začínala, tak byly vyrovnávací třídy nebo třídy při zvláštní škole nebo podpůrné třídy pro tyhle ty děti. Dneska se vlastně všechno zrušilo, no a už to separujou minimálně.

**„Tady na jihu není ani „speciální“ škola pro zrakově postižené.“**

„Ne, já myslím, že není. Pouze v rámci předškolní výchovy.

**„To je pravda, jenom mateřská škola pro zrakově postižené.“**

„Takže byly obavy. 23 dětí ve třídě. U nás ve škole byl počet tak 17, 16, 15, a teď to najednou bylo 23. Paní z SPC doporučovala snížit počet na 21. A dneska je vlastně ve třídě, kde je 23 dětí. Je to taková třída, kde jsou živí kluci. Nestal se jedinej úraz za tu dobu, nestalo se, že by něco nezvládal, že bysme na něj museli s něčím čekat, nic. Třída ho dobře přijala. Já jsem je seznámila. Řekla jsem, že je to nejlepší způsob jak děti učit nějaké ohleduplnosti a takové lidskosti.“

**„Takže vy jste ostatní děti informovala?“**

„Já jsem je seznámila s tím, přiměřeně jejich naturelu a možnostem, že tam budeme mít tohohle žáčka, aby se nikde nesmály, aby pochopily, že je to běžná věc a že se to může stát i jim, takže dneska když něco mám, tak vidím, že mu klopí desku a že mu pomůžou s lampičkou. Takže jsem byla hrozně ráda, že se to postavilo do toho, že to děti nedělají proto, aby z toho dostaly pochvalu, ale proto, že chtějí pomoci, taková ta sounáležitost s někým a je v nich prostě ta lidskost a ta pokora a to jsem jako chtěla. Řekla jsem rodičům dětí, aby se toho nebáli, že je to nejlepší cesta, jak je naučit ohleduplnosti a vztahu a empatii.“

**„Vysvětlila jste to i ostatním rodičům?“**

„Vysvětlila jsem to i ostatním rodičům a řekla jsem pravdu, že aby se toho nebáli, že i ostatní děti nepřijdou o mou pozornost, že i ostatní děti naopak získali. My jsme díky chlapci získali interaktivní programy na tabuli. Většinou je p. ředitel kupovat nechce, protože je to finančně náročný. A díky chlapci on to vlastně pořídil. Získali jsme naskenovaný učebnice do programu. A ty děti tak krásně, četli, že i když přišla paní z SPC, tak byla užaslá, jak chlapec krásně čte a i ostatní děti. Máme vlastně celou sadu učebnic, včetně hudebky, jo. Třeba i hudebku a ty noty jsou tam speciálně pro chlapce udělány tak, že nota, která se zpívá, tak se vytlačuje a barevně vychází. Děti mají vizuelní i hlasovou oporu učitelky. A to jsem řekla na rodičáku, že vlastně tohle děti získali jen díky chlapci. A rodiče se podívali, mlčeli a jenom se dívali a pak řekli, to je paráda.“

**„Chlapec vidí na tabuli?“**

„Chlapec vidí na tabuli. Takže já mu vždycky napíšu sloupeček, co bude psát nebo dělat. On to ví a nemusím před ostatními říkat, že má nějakou redukci, má zkrátka svůj sloupeček. Tohle píšeš ty a tohle píšou děti. On může psát z učebnice nebo z interaktivní tabule, kde je to velký. Jediný co, tak jsme měli takovou tu lesklou bílou tabuli, jak se na ní píše fixama. Tak to řekla kolegyně z SPC, že to není vhodný, že by se mu to lesklo. No a shodou okolností,

kolegyně vedle ze třídy sháněla tyhle křídla. No a já sháněla fólii. Takže kolegyně si objednala 2 křídový a já jí dala jedno to bílý křídlo a ona mě jedno křídový. Takže máme interaktivní tabuli, bílou s křídou a zelenou pro něj s křídama.“

**„Jak reagují děti na to, že on píše jiný úkol?“**

„On to nepíše sám, tam jsou děti i který prošli třeba PPP, takže mají náhled SPU. To já jsem dělala vždycky. Třeba náhled dysgrafie. Pořád je lepší napsat 3 věty parádně než 5 vět mizerně, jo. Tyhle věci s tím SPU to se v něčem trošičku podobalo. Akorát byla jiná příprava. O prázdninách jsem četla literaturu a před vstupem do školy se mnou kolegyně z SPC oblepila všechny rohy ve výšce jeho očí, tzn. úchytky, záchod, chodbu, veškerý prostory, kde se měl pohybovat, střed chodby, jsme dělali barevnými pruhama, veškerý rizika. To jsme dělaly tou barevnou reflexní páskou no a pak jsme udělali s i p. školníkem, že on všechny schody označil zelenou barvou. Dneska chodí všude bez problémů. To vlastně byla pro mě jediná zátěž, že jsem oblepovala celý patro, schody, třídu i šatnu. Ale měla jsem z toho větší strach.“

**„Procházel jste s chlapcem celou školu, než nastoupil?“**

„Jo, jo, jo, my jsme vlastně jeli o jeden den dřív, že jsme se s maminkou domluvily a řekla jsem a pojaly jsme to tak, jakože ty se máš, ty můžeš chodit podle značek. Takže jakoby namotivovat ho. Dneska už to chápe jakoby věčně, já to tady musím mít, protože jinak narazím, ale ze začátku to byla taková hra a tobě to bude pomáhat. Ale nikdy do ničeho nenarazil, maximálně, třeba trošičku zamhouří oči, a když si není jistý, tak zastaví nebo zpomalí. Ale to je daný tou jeho povahou, že on není zbrklej, on je uvážlivý, nerad se do něčeho jakoby pouští rychle, takže u něj není metoda akce reakce. On to tak má od malička. Někdy třeba zapomene, že nepíše na sklopnej desce nebo nemá zaplout lampičku, to když jsme se tam třeba střídaly s učitelkou, ale jinak nikdy neprotestoval, nikdy nebyl vzdorovitej. Tu lampičku jsem vybírala s rodičema. Má desku a na tý má takovou zarážku, aby mu nepadali věci a na tý mu maminka koupila takovou fólii. Pak jsme vybírala kolíky. Takže spíš jsme se učili i my, já říkám, že když mu tam dám víc papíru, tak to byl pokus omyl a učení. Za ty dva roky jsme to vypracovali tak, že chlapec si sám nastaví. Jinak nepotřebuje zvláštní podmínky. I maminka řekla, že jednou bude ve společnosti zdravých lidí, takže čím dřív se naučí ten svůj hendikep zvládat, tím to bude pro něj lepší a jemu se to opravdu podařilo.“

**Květo, a on uměl na sklopné lavici pracovat už ze školky?“**

„On uměl na lavici pracovat sám, takže my jsme ho naučili jenom jinej manuál. Tuhle vyráběli rodiče a oni tam měli jinou, asi závěsnou.“

**„Chlapec sedí sám?“**

„Jo v první lavici uprostřed. On má lavici na lavici. Má klasickou lavici a na tu se dá deska a ze spodu má takový zarážky. A děti to už taky umějí. Ta deska je takhle široká (pozn. cca 80cm) a zabere ti tolik místa a vedle má on věci, já nevím, jako pastelky, protože veškerý věci by z té desky klouzaly. Dneska mu to ani nepřijde divný. Čte na tom, píše na tom. Jenom věci pracovního charakteru dělá na ploše. To jí sklopíme a jinak to dělá na ploše – prvouka, malování. Čeho jsem se bála, bylo vedení kabelu od lampičky. Dneska už jsou děti zvyklý, to vidíte, když jdou a už automaticky zvedají na tom místě nohu. Je to taková souhra. To se mi u dětí líbí, že ony jsou velmi učenlivý. Takže i proto je žádoucí tyhle děti začleňovat a ne separovat, protože to je oboustranně žádoucí. Jo, pro obě skupiny dětí. Ty zdraví se naučí nějaké citlivosti a empatie a ten hendikepovaný má určitou laťku. Když bude takové dítě, ve třídě, kde na něj budou brát všichni ohledy, tak se to nemusí všem podařit. Nevím nakolik je to potom otázka i péče rodiny nebo naturelu. Nedokážu posoudit, jaké by to bylo, kdyby přišlo jiné dítě.“

**„Květo a on má nějakou kompenzační pomůcku?“**

„Ne, zatím ne. Nevím jak do budoucna, ale zatím ne.“

**„Jak jste se na začátku seznamovala vy s žákem?“**

„No já jsem nevěděla, do čeho jdu. Takže pro mě to bylo takový, že jsem se učila zde dne na den, jak reaguje, jak to budeme zvládat, ty první měsíce byly náročnější. Než jsem si projela takovou tu asistenci, jak ty linky bude potřebovat, jestli to vidí, jaké sklon... Ale ono se ukázalo, že ty obavy, byly neopodstatněné. Problém není až takovej, jak by se začátku jevil.“

**„Co se týče sebeoblesuhy?“**

„Naprostě soběstačnej.“

**„Toaleta, jídlo, oblékání, příprava pomůcek, svačiny...?“**

„On je ještě takovej, že když jsem mu chtěla něco podávat, tak on říkal, já to tam mám. Takže mě to překvapilo, ale on když přišel do školy, tak věděl, kde co má. No a tehdy mi maminka říkala, že poslali doporučení, že ještě není sociálně na školu připravený, protože on byl jako drobnější a pro něj by to mohlo být příliš náročný. Ale kdyby asi neměl oční vadu, tak by se třeba o nějakým odložení školní docházky vůbec nebylo nutný mluvit. Ale je to asi úhle učitelky, která ho měla. Ale maminka chtěla, aby šel. Dostala to jako doporučení. Ale já si myslím, že bylo dobře, že šel.“

**„Myslíte si, že by se potom ve školce nudil?“**

„Já si myslím, že by se asi nenudil, on se rád zapojuje a ty činnosti jsou podnětové, takže on by pracoval na tom, co měl zdokonalený a možná by v něčem došel dál, ale základ měl dobrý. On měl lepší sebeobsluhu a disciplínu než ostatní děti.“

**„Ale to určitě taky musí vycházet z rodiny, kdy mu ti rodiče dají možnost, aby sám tyhle činnosti prováděl...“**

„Já když ho srovnám se starším bratrem, tak on je každé jiné. U toho staršího se navíc potvrdila ve čtvrté třídě SPU.“

**„Jak prožíval chlapec svoje postižení?“**

„To máte tak. On se s tím narodil už a vyrůstal s tou vadou od mala, tak to bral úplně normálně přirozeně. To máte tak, jako když se narodíte a s černýma vlasama a pak samozřejmě budete chtít blondatý. Ale on už prostě přišel a měl to takhle nastavený. To je jedna věc. Druhá věc je jeho naturel, že je disciplinovanější, ukázněnější, on je takovej akční. Dobrá věc je, že má toho staršího bratra a ty děti se od starších sourozenců přece jen učí, ony byl zvidavejší a hodně se učil od toho bráchy, jo.“

**„Snažil se bratrovi nebo spolužákům vyrovnat?“**

„Hmmm, já bych řekla, že to v jeho povaze asi není se vyrovnávat, oni jsou opravdu každé někde jinde, ale spíš jako jak se hodně doma učí s tím starším bratrem, tak ten chlapec v tom pořád je. I maminka řekla, že chlapec přijde a řekne, hele já už to umím a je to takhle a takhle a brácha to pořád ještě neumí. Takže přirozeně. Ale každý je soutěživý. Ale on se spoustu věcí učil tím, jak se rodiče věnovali také staršímu bratrovi a nechtěně se vlastně učil s tím bratrem. Tím, že to byla přirozená práce, tak on jí měl přirozeně. Nepracovalo se jinak se starším bratrem nebo naším chlapcem. S oběma dostala ta maminka zabrat. On ani není zvyklý, že by se někdo s někým neučil a někdo někomu nepomáhal. Takže to tam jde takovou přirozenou cestou.“

**„Maminka dochází do školy pravidelně, je zvyklá s učitelem komunikovat, mluvit o něčem...?“**

„Ona když něco není, tak máme mejlovku, tak si napíšu. Třeba když se mi zdá, že kluk plave v nějaký látce, tak napíšu, že se mi zdá, že by bylo dobré procvičit tohle a tohle. On je ještě navíc ten typ, že neřekne, mě to nejde nebo já potřebuju pomoc. To já musím koukat a přijít a říct, tohle nemáš. On vám neřekne já nestačím, počkejte na mě. To je dokonce tak hrdej, že radši dělá, že dělá. On nemá pocit se zviditeňovat, zneužívat něčeho, takže já když pak chodím kolem lavice a zeptám se můžu jít dál? On řekne můžu. A já koukám a říkám, vždyť ty to nemáš. A on řekne, já to nechápu. Tak já řeknu, proč to neřekneš? Tak se vrátím a



vysvětlím, pak napíšu mamince a do týdne je to úplně v pohodě. Protože ona řekne, já jsem se věnovala zase staršímu. Ona mailuje, voláme si, tykáme si, není žádný problém. I tatínek. Oni se jim hodně věnujou. Oni oba. A tím, že bydlí ještě u babičky, takže i ona. Jo a vezměte si ještě tohle. Ve druhé třídě vyzvedávají děti vesměs rodiče. Chlapec šlape domů pěkně sám. Ne úplně sám, ale buď se starším bráchou anebo s holčinou, což je jemu souběžný dítě. Takže šlape sám. A maminka řekne, jen ať se projdou. A to on to má takovej kilometr a půl dobře. Je výjimka, že bych viděla, že by pro ně někdo dojel. V první třídě jezdil děda, jezdila maminka, to ještě jo, ale na začátku druhý třídy starší bratr, když zrovna nemá výuku.

**„Takže to zvládá, když chodí sám domů?“**

„No zvládá no. A kolikrát jsem ho vedla na oběd. Tak on šel s aktovkou a ještě něco nesl. A já mu říkám, protože bylo horko, pojed' se mnou autobusem, já tě popovezu. On říká, že ne, já nemám jízdenku. Já tě nechám vystoupit, zavolám dědovi, ať tě někdo vyzvedne mu povídám. A on měl tendenci se rychle obléci a být pryč. Radši šel sám. Nemá rád tyhle věci, kde by se okolo něj motal. Ne, on šel sám až domů, tak šel a táhl toho... jeden, dva, tři, tři věci táhl. A to bylo horko. A ani sebeobsluhu, si nepamatuju, že by někdy chtěl pomoci. To spíš ostatní děti. Všechno si zabezpečí. Knoflíky, tkaničky, nic není problém. To podle mě udělala i ta školka, že to tohle cvičili v tý sebeosluze. Málo který dítě je tak v tý sebeosluze jako on. Tam psali o tý sociální zralosti, že z ní mají obavu.“

**„Květě a byl problém ke chlapcovi při výuce individuálně přistupovat?“**

„No asi ze začátku. Vysvětlit takový to, že se listuje takhle, jo, orientaci na stránce, stránka nahoře a víc jsem používala víc. Používala jsem stránka je krajíc a musíš ho ukousnout od shora. Všechny tyhle metody, na který jsme si přišli. Samozřejmě byl vepředu, takže jsem k němu přišla. Ale to je asi automatický. Když víte, že máte ve třídě nějaký dítě, tak víte, že máte oči zacílit támhle, támhle. No, tak tam jdete. No, ale víc, než ostatní děti, to ne. Ze začátku, než jsme si na sebe zvykli, to jo. Než jsme si zvykli, jak funguje sklopná deska, než jsme viděli, jak drží sešity a další věci. Takže to trvá tak 2-3 měsíce.“

**„A on si desku sklápěl sám?“**

Ten první rok jsem to dělala asi já. I tu lampičku, protože ona je poměrně drahá a děti by to asi nezvládli. Ale postupem času. Vždycky říkám, bude zvonit, jedem! A on si jako zapne lampičku, no a už to spolu dohromady dáváme. Někdy si to dává dohromady sám. Někdy mu pomůže spolužačka, co sedí před ní. No a zase po vyučování, já jí většinou sklápěla. Ono to jde těžko, jak je vyrobená od rodičů, tak to jde jinak než u tý kupovaný. Je tvrdší. Ale manuál se děti brzy naučilo, takže se děti předháněly, kdo mu to sklopí. Takže čím dřív přijde dítě mezi tyhle preky, tím víc je u dětí přirozenější. Než když přijde k šestákům někdo. To jsou

pak urážky a ozývá se, hele mentál. Jo, tohle se zrovna stalo. Jak jsme okrajová škola, tak nám je tam posílají a každý si pamatuje tohle. No, a když pak někdo řekne něco takovýho, tak to už je blbý.“

**„Takže si myslíte, že je nejlepší období školka nebo 1.- 2. třída?“**

„No to určitě. Tenhle ten chlapec je velmi dobře zařaditelný. On je velmi dobře vychovaný z rodiny. To byste musela znát maminku. Oni e opravdu s ničím nemažou. Tak to má asi být. Udělat úlevy, poskytnout úlevy, ale žádný velký ťuňu ňuňu, jo. Prostě to v životě takhle chodí. Ona je lvice, ty kluky si takhle ohlíká a udělá pro ně všechno na světě, ale není to nějaká ta hyperprotektivní maminka.“

**„Má reálný očekávání?“**

„Naprostě reálné očekávání a nemá do dneška jistotu, protože je to progresivní zraková vada, takže nemá do dneška jistotu, řekněme, bude se učit nebo ta progresie půjde tak, že to budeme muset měnit? To ona do dneška neví a moc s tím jako neoperuje. Ona prostě se ničím netrápí. Ona žije teď. No a taky jsem si říkala, co budu dělat, když mu vypadne čočka? Přece nebudu volat maminku, támhle z města. Takže jsem se to naučila a jsem schopná mu tu umělou čočku nandat.“

**„S maminkou jste vyndaly tu čočku a vyzkoušely to?“**

No, já jsem jí řekla, že bych to ráda uměla, aby když se to stane, jsem byla připravená. Takže jsme se domluvily, ona mi to vysvětlila, dala mi takovej kufřík, kde jsou kapičky, roztok, pouzdro a další věci, jako ubrousky. Ono se to párkrát stane. Třeba když si v první třídě promnul oko, to asi ještě nebyl vůči sobě tolik opatrnější, tak byl naučenější říct, já mě bolí oči. A to spadla čočka. Takže jsem musela všeho nechat, umejt ruce a teď viděla, že se mu to třeba roluje nebo něco. Ona to není jako klasická čočka, tohle horší. Takže jsem se to musela naučit. Ono se to nasazuje přes ty řasy a do toho malýho očička (pozn. mikroftalmus). Jednou se to stát muselo. Takže já říkám, děti, držte mi palce, dělám to poprvé. A dělala jsem to. Při představě, že volám mamince, ať přijede z jinýho města, tak to by nešlo. Tak říkám, já to zkusím. A ona se ptala jo? Takže to asi v popisu práce nebylo, ale mě to zase posunulo dál. Prostě je to vidět.“

**„Ale určitě musíte jako učitel chtít.“**

„Jo, to určitě.“

**„Někdy totiž lidé hledají důvody, spíš proč to nejde, než aby se snažili najít způsob, jak by to třeba šlo...“**

„Ono to bude tím, že já mam sama nemocnýho kluka. Takže ty věci máte nastavený jinak. Všímate si toho, co jde a ne toho, co nejde. Na tom to postavím. A takový vnímání musí mít

člověk, kterej si sám něčím prošel anebo kterej se chce někam posunout. Musí si říct, hele já jsem studovala před 20 lety a teď je tady takový dítě. Takže studovat a chtít a nevystačit si s tím, co už umím. Snažit se to dělat pořádně. Máte tady dva roky dítě a snažit se prostě pro něj udělat maximum. On se vás jednou nezeptá, proč jsem mu udělala tohle nebo tamto. On se bude ptát, jestli jsem ho naučila číst a počítat. A myslím si, že většina z nás by to tak měla mít nastavený, těch elementaristů. Že když máte nějaký problém, tak se ho snažíte nastudovat a připravovat se. Prostě jsem si prošla knížky, chtěla jsem vědět co to je, jaký korekční pomůcky, co používat, protože jsem nevěděla, co je kontrastní pomůcky. To jsou třeba Barevný míče, obruče. A najednou když to děláte, tak i ty ostatní děti řeknou, jéé to je fajn, můžeme to dělat taky? Najednou vás to učí. Takže já jsem se naučila, že i ostatní děti můžou používat tyhle pomůcky nebo věci.“

**„Jak zvládá orientaci v prostředí?“**

„No, musíte mít všechno označený a barevný. Ona jak je třeba tělocvična velkej prostor, tak by se tam jakoby ztrácel. Musíte jasně vymezit plochu, kde budou všechny děti pohybovat. Dítě se zapojuje, kde to jde, běhá nebo jinak pomáhá. Kromě kotoulů a velkých skoků asi všechno dělá. A nevidím důvod, proč by se neměl zapojovat. Mám pocit, že doktoři radši píší omezení na TV. Ale myslím si, že to jde udělat tak, aby se udělaly dvě skupiny, kde si hrajou, posílají si míče. To je ten kontrastní, děti si hází spodem a on chytá. Děti jsou poučené, aby ho nezranily.“

**„Upravovali jste nějak vybavení třídy?“**

„Neupravovali. Já jsem si ale přála pořídit sedací vak pro chlapce. Ten hradila škola. Ale myslím si, že ředitelé mají problém a nechce se jim pořizovat věci pro tyhle děti. To mi vyprávěla maminka, že když se byla pana ředitele zeptat, jestli přijme kluka, tak se jí zeptal, co mě to bude stát. A maminka říká, že když už v té době vyřešila, kam kluka zařadit, našla učitelku, která s ní do toho půjde, tak se jí ředitel takhle narovinu zeptá. Myslím si, že žádný dítě nedostane to, co má dostávat. To závisí asi na urputnosti rodiče, učitele, jestli ta učitelka ví, co by měli dostat. Takže se ptejte dál.“

**„Jak se díváte na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných školách? Vidíte to jako přínos?“**

„Jo, já to vidím jako přínos. Povedlo se to tak, že jsem ani nečekala, že se to tak povede a hlavně se asi člověk nemá bát. Jako vzdát to můžete vždycky a říct, jako já na to nestačím, já jsem se snažila. Jako dopředu to vzdávat nebo se z toho hroutit. Taky si vzpomínám, že ty pocity byly rozpolcený, já místo toho, když si kolegyně užívaly prázdnin a já jezdila do školky se podívat, nebo s maminkou vybrat pytel nebo další věci a se sejít. Chce to taky určitý

osobní volno, ale když do něčeho jdete, tak pak si nemůžete říkat jééé, to se mi nestalo. Já to naopak brala jako výzvu a říkala jsem si, mám jenom šanci se poučit a posunout se a zkusit něco nového.“

**„Vy jste bezvadná v tom, že máte zájem, hledáte informace a nesnažíte se vidět jenom problémy.“**

„Ale viděla jsem je, viděla. Taky jsem se toho bála, protože jsem nevěděla co.“

**„Ale snažila jste se, hledala informace...“**

„To společně s maminkou. Ona třeba říkala, že musíme něco sehnat. Tak jo, tak jsme hledaly a chodily. Dojely jsme třeba pro tu lampičku spolu. Taky jsme to viděly jako problém. To si nemyslete. Ale teď už se o tom mluví s lepším pocitem, ale taky jsem mohla říct, že se to nepovedlo. To nikdy vlastně dopředu nevíte, do čeho jdete, a jak to dopadne.“

**„Co vás vedlo k tomu hledat informace, studovat?“**

„Neznalost... neznalost a jeden problém. Protože vždycky když jsem něco přečetla, tak jsem si říkala, no jo, ale jak to budeme dělat. Třeba když má mít dítě přestávky a má si odpočinout. Tak jsem si říkala, na čem bude ležet. Tak jsme se s maminkou domluvily na ten lehací vak nebo měl mít aspoň lehce zakloněnou hlavu. Takže tak nějakým způsobem, řekla bych lehce intuitivním, jsme to dělaly. Vždycky jsem si něco přečetla no a pak jsem si říkala, ono tam není tohle, jak to uděláme. Vždycky jsem zavolala mamince, nebo ona zavolala mě a tak nějak jsme to dávaly dohromady, pekly jsme to dohromady. A pracovnice z SPC taky, ona nemá s ničím problém, takže ta taky. A já jsem si říkala, že před touhle ženskou musím já obstát. Já si říkám, že ona ode mě očekává to maximum, chce mi něco předat. A pak máte pocit, že kdybyste neobstála, tak je to selhání, jako i odborný. Takže si říkám, že jednou jsem učitel. Je to asi o tom přístupu, o tom, že jsem tu pracovníci (pozn. SPC) měla nad sebou. A to jinak nejde dělat. Já jsem se zalekla toho plánu (pozn. IVP). Jak ho mám dělat. Jo, nikdy jsem to nedělala. A tak to asi začalo. Já jsem si říkala, že tohle z hlavy nevymyslím. A tak jsem s ní spolupracovala. No a tak jsem se do toho dostávala. Vy jak se do toho dostanete, tak pak už je to lepší. Ale zjistíte, že o tomhle nevíte opravdu nic. Že umíte učit zdravé děti. Takže já jsem asi spíš taková povaha, že když bych něco měla dělat, tak... ehm... tak to udělám pořádně anebo jdu od toho. Navíc ta maminka mi dala důvěru. Ono to jde nějak z vás. Až budete jednou v mém věku, tak ta zkušenost, když učíte nějaký roky, jak říkal Jean Jacques Rousseau – není nad zkušenost, učte zkušeností. Tak je pravda, že jako elementarista, znáte rodiče a učíte děti dětí.

**„Jakým způsobem získávalo dítě informace z okolního světa?“**

„Já bych řekla poslechem, četbou... On je zvyklej poslouchat a má výbornou paměť. Takže, já když jsem řekla, že třeba něco donést nebo udělat, tak on to doma vždycky zprostředkoval a já jsem věděla, že druhý den to bude. Maminka mi kolikrát volala, co všechno má mít. A to já jsem třeba jen řekla, děti, kdo bude chtít, donese si zítra bramboru. Těšil se do školy. I jeho pracovní-hygienický návyky byly na bezvadný úrovni a ta jeho jakoby píle i cílevědomost, hrála velkou roli. Ne jen to, že se dostal do prostředí, který mu jakoby vyhovovalo.“

**„Květó a řečově vnímáte chlapce jak?“**

„Řečově je velmi dobrej, dokonce chodí na hudebku, protože krásně zpívá a tak u toho gestikuluje, že se to dá poznat. On je komunikativní, usměvavej, je to takový srdíčko-sluníčku a on nemá problém s ničím. Přijde se na něj někdy podívat. On vám bude povídat!“

**„To já určitě přijdu!“**

„Když by to dítě nemělo brýle, lampičku a sklonou desku, tak byste ho běžným okem určitě nepoznala. To že to dítě přišlo s nějakou anamnézou a historií, takže vás okamžitě spíš upozorňuje, že bude problém. Zavolejte a přijďte. Oni už jsou děti na kolegyni (pozn. z SPC) zvyklí.“

**„Motorika? Jemná, hrubá? Byla bez potíží?“**

„No... takhle. Když je nějaký sestavování, tak to má celkem pěkný. Dokáže to udělat sám. Stříhání je horší. Navlékání, nějaký třídění, to už je trošičku problém. Jako detaily. Takže u toho mu trošičku pomáhám, ale jinak ne. Model výrobku a ty kroky, který dávám ostatním dětem. Takže mu občas s něčím pomůžu, přehnu, přeložím. Takže ta jemná motorika je trošku oslabenější, ale je to zase srovnatelný s ostatníma dětma. V psaní, ale i v tý hudebce je ale dokonalej. Není to tak, že by řekla, že je oslabenej, spíš není prostě úplně dokonalej. Jsou i ostatní děti, který jsou horší v tom stříhání třeba. „Chytne se linky, podtrhává... Je takovej tvárnej, že cokoli řeknu, tak on postihne. Perfektně zvládá pravo-levou orientaci, což jsem měla jako obavy, protože, jedno z doporučení bylo posilovat pravo-levou orientaci a vnímání. Takže dodneška s tím mají problém ostatní děti ve třídě, když jsou leváci nebo praváci. On s tím ale problém vůbec nemá, rozezná sloupky vlevo, vpravo. Když řeknu vedle sebe – píše to vedle sebe, když řeknu pod sebe – píše to pod sebe. To stejný platí, když píšeme do půl stránky. Nemá vůbec s ničím problém. Jak mobilně, to je rukama, tak potom zrakem to udělat přesně tak jak je návod.“

**„Co by bylo vhodné rozvíjet ve školkách s dětmi se zrakovým postižením? Myslím teď cíleně pro 1. třídu.**

„Chlapec přišel perfektně připravený. Ale když to vezmu v globále, co by se u těch prvňáků nemělo ošitit, tak je to určitě sebeobsluha, tzn. knoflíky, tkaničky, dát věci na věšák, dát věci tak, aby si je uměl uklidit, pak manuální činnosti a zacházení i věcmi do školy, deskama, spousta rodičů. Mají krásný aktovky, třízipový penál. A to dítě přijde a neví, kde co má. Takže naučit manuál jednouchý věci, penál, aby jednozipovej, aby si ho rozložilo a ty věci v něm vidělo. Aby se naučilo ovládat tašku. V září řešíme to, že děti neumí rozepnout tašku, neví kde, co mají, takže hledáme věci, otvíráme tašky. Takže víc ty děti aktivizovat a manuálně je rozvíjet. Aby si uměly taky ve věcech udělat pořádek, aby uměly reagovat na různé informace, třeba jako podej mi. A to by asi chtělo víc, aby se děti ve školce naučili co to je podtrhnout, zakroužkuj, škrtni. Protože ze začátku jsou s tím potíže. Potom orientace na stránce. Taková ta zleva doprava. Celkově je s pravo-levou orientací problém. Podle mě ta příprava do školy, tohle asi dává. Možná říkám věci, který by bylo třeba rozvíjet víc. Mě se zdá, že je oslabená řečová stránka. Protože když vám ze 46 dětí loni zapsaných mělo 29 řečových problémy a 21 chodí na logopedii. Děti jsou oslabený hlavně sluchově. Nechte se dětem, nemají sluchový vzory, nenechají se dořikávat říkanky, takový ty provázaný, nenechá se dítě více mluvit. A mluvený jako takový. Děti jsou přetechnizovaný. Oni mají tablet. Posadí se před televizi a je to. Stalo se mi u zápisu, že dítě hrozně patlalo a já říkám rodičům, maminko, já mu ale nerozumím a maminka úplně v tom stejným rozpoložení zahuhlá tak jí to řekni. Takže když mají rodiče sami logopedickou vadu, nemůžou předávat správnou podobu toho jazyka, když to nemají sami zvládnutý. Takže třeba ve školce, aby dávali větší důraz na to. Cvičili hlasovej trénink, na to aby děti nemluvily zubama, to mají věčně problémy. No a a myslím, že i ten počet 26 dětí. To je šílený. Takže spíš si myslím, že největší problém je sluchový oslabení, nemluví se, neříkají se říkanky na takovou sluchovou perцепci, na vnímání rýmu, taktu, no a tím dítě, že mluví jen krátce po slovech, neučí se dechovému tréninku spontánně ve větě, frázování ve větě a neumí vlastně s tím pracovat jako s výpovědí hodnotou. Oni mluví po slovech – kde, kdy, co, jak, dej mi to. A tím vlastně tu výpovědní hodnotu sdělení, ale i čtení, psaní nemají nastavený jako dřívější děti. Četba vlastně rozvíjí paměť, podporuje to slovní zásobu, rozvíjí to logickou úvahu, pracovat s textem jako takovým a to se děje hrozně málo. To zastínily tablety, počítače, noťasy. Jsou jakýkoli programy. Rodiče mají pocit, že když jim pustí program na matematiku, tak to dítě se naučí dobře matematiku. Ovládat to jo, ale mluvit neumí. A ty dnešní pohádky to je taky tak. Tam kolikrát nevíte co to je ani za postavu. Nějaký výchovný využití v tom není. A spousta takových

pohádek je jen příběh, který děti zaujme, ale není tam poučení, rozuzlení. Dneska to dítě neví, jaký z toho má pocit, jestli by chtělo něco vysvětlit. Dneska chytne počítač a jde. Kolikrát mi řeknou, mamka mi koupila takovej program a tam je 2200 příkladů. To je hezký, ale kluk se neumí vyjadřovat. Ale to už pozorujeme tak 10 let. Ale společnost si to uvědomuje, protože vznikají takový programy, soutěže typu Celé Česko čte dětem. Ale je to i tou kulturou, že knížky jsou drahý. Takže to není jenom vina rodičů. Je to prostě zase věc. Koupit knížku, která je plnohodnotnou, je drahý. Kultura jako taková je opravdu drahá – divadlo, kino, výlety. To jsou věci hrozně drahý. Cokoli z té kultury je pro běžného člověka docela drahý. Takže člověk ošidí, co může. Neošidí jídlo, ale ošidí se o kulturu.“

**„A s tím potom souvisí i pochopení sdělení nebo vybírání důležitých informací.“**

„No já si myslím, že i ty instrukce z toho jazyku nedokážou vybrat. Ono se říká, mň je někdy víc. A když ty maminky mluví, mluví, mluví anebo okřikují a to dítě z toho nic nemá. Kdyby se na tě v mluvílo mň a jasně, zřetelně a nastavili se pravidla. Ale já ve třídě mám rodiče, kterým když něco řeknu, tak to opraví. Ale jsou rodiče, který to dělat nebudou.“

**„Když to shrneme, tak jaký je váš názor na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných školách?“**

„Po téhle zkušenosti si myslím, že pokud je dítě vyzrálé, má podnětné prostředí doma, má určitou jakoby... Dávku sociálních, hygienických, pracovních návyků, tak je schopno to naprosto zvládnout. Je tam podpora rodiny, školy, podpora učitelky. Je to multifaktoriální. To nemůžu říct, že když by přišlo za rok dítě s tou samou vadou, tak že by se nám to tahle podruhé povedlo. Je to cesta, kterou jsem nikdy před tím neprošla a podruhé už budu vědět, třeba co a jak dál. A říct, že se to bude opakovat? Ne, jenom si myslím, že po téhle zkušenosti, bych se toho znova opět nebála. Spíš si myslím, že v naší společnosti, se levák musí přizpůsobit pravoruký společnosti, tak i děti, které mají vadu, tak rozhodně ve školce nebo ve škole by určitě mohly chodit do běžné školy. Ale jak říkám, menší počet dětí ve třídě, podpora třídy, rodiny, učitele, plus dar toho dítěte, že on sám bude vtažen do toho problému, že bude umět spolupracovat, že nebude revoltovat, ale to se nedá dopředu říct.“

**„Vy teda vlastně potvrzujete takový obecný doporučení, kdy se uvádí, spolupráce rodiny, dítěte, školy a učitele za základ?“**

„Tak. A pokud je otázka zda začlenit dítě do toho běžného školství, tak pak si vzít ty plusy a mínusy a vyříkat si, co já budu mít v plusech a co v mínusech. Samozřejmě, když tam bude sociálně slabá rodina, nebi nespolupracující, neadekvátní sociální prostředí, tak ten problém bude úplně jinak řešitelný. Ale pokud bude běžná rodina, z běžného prostředí a to dítě bude mít návyky a bude schopno určité sebereflexe, tak určitě já bych je neseparovala do nějakého

zařízení nebo zvláštní školy. Není jich zase tolik a myslím si, že i pro ostatní děti jak jsem to říkala, je to jediné dar, že se po dva roky vyvíjí jejich emocionální stránka. Hele, je tu někdo, kdo nebo komu já můžu pomoci, ty děti se naučí pracovat s tím, co byste jim žádnou omalovánkou, říkankou, žádnou básničkou nedostala pod kůži.“

**„Osobní zkušenost je nepřenosná... Takže vstřícnost, kamarádství...“**

„Ano, ohleduplnost, pokornost, zapojení se, hele tady můžu pomoci já. Já to řeším tak, hele, kdo dneska chlapci pomůže. Takže každý si může vyzkoušet při různých činnostech pomoci. A vemte si, že my máme v prvouce a ve všem, pořád se prosazuje pomáhej ostatním, uče se pomáhat. Ale nikde už není napsáno, jak to máte udělat, když tohle človíčka máte ve třídě. To každý je úplně jiný. Někdo chce pomáhat, někdo ne, někdo se bojí. A každej zareaguje úplně jinak. Ale ty děti jsou tvárný, opravdu. A doslova bych řekla, že kolikrát se stalo, že přišli a řekli, že ono se chlapci stalo tohle nebo ho bránili jo. Dokázali ho teda přijmout i takovým způsobem, že za něj jakoby bojovaly.“

**„Nepřijde jim to jako něco divného, ale je to pro ně přirozený?“**

„Ne nepřijde. Nikdy se ani nesmály. Ale to jsou všechno malý děti. Ale jakmile by někdo nastoupil třeba až do 4. – 5. třídy, měla bych obavu, že už by to trvalo dýl, jestli by se to vůbec dalo.“

**„Jak to myslíte?“**

„Někdy se objevují takový názory, že by bylo dobrý udělat třeba pro tyhle děti speciální třídy, kde by třeba do 2. třídy chodily a potom by přestoupili do běžných tříd, tak já mám obavy, že v běžném kolektivu, by to probíhalo jako tady. Takže ta 4. – 5. třída jsou už desetiletý děti a máte zkušenosti, že když tam přijde třeba nějaký dítě z léčebny, tak to přijetí už potom takový přirozený, jako když všichni začínají od první třídy. I když se snažíme, trvá to delší dobu, nepřijmou ho všechny děti a rozhodně se tam nenaučí takovej tej přirozenosti a součinnosti jako tomu je od té 1. třídy. Myslím si to. Je to můj názor.“



**ROZHOVOR 2**

(20. 5. 2015)

**„S jakým zrakovým postižením jste se v průběhu své profese setkala?“**

„Se slabozrakostí.“

**„O jakou se jednalo třídu?“**

„Jde o první třídu.“

**„Kolik máte dětí ve třídě?“**

„21 dětí.“

**„Je to je vaše první zkušenost s dítětem se zrakovým postižením?“**

„Ano, první.“

**„Spolupracovala jste při přestupu dítěte z mateřské školy?“**

„Já jsem věděla, že chlapec nastoupí do 1. třídy. Byla jsem u zápisu dětí. Taký znám trochu jeho rodiče. To je tak, když jste na malém městě. Takže jsme se s panem ředitelem a rodičema domlouvali. S učitelkami ve školce, které chlapce učily, se taky známe. Takže jsem od nich měla informace, abych nějak přibližně věděla, co očekávat. No a před začátkem roku udělalo schůzku s rodiči, panem ředitelem a se mnou kvůli nástupu do 1. třídy.“

**„Jak jste si předali s paní učitelkami informace?“**

„Žádnou schůzku jsme nedělali. Já jsem se za nimi zašla po domluvě do školky a tam jsme si řekli, co jsme potřebovaly.“

**„Jak vám tyhle informace pomohly?“**

„Tak, že jsem věděla, že to zvládaly i ve školce. Když mi řekly, jak s chlapcem pracovaly, tak jsem viděla, že už to někdo zvládal. Byla jsem ale zvědavá, co budu muset dělat. To jo!“

**„Jak probíhá vzdělávání chlapce v 1. třídě?“**

„No... Sedí v 1. lavici. Má takovou sklápětelnou desku, na té píše a čte. Lavici má uspořádanou do písmene „L“. Má taktovou malou lupu, kterou čte nebo se dívá na obrázky. Ale během roku došlo ke zhoršení jeho vidění a tak musím kopírovat a zvětšovat texty. Některé příklady taky přepisuju no. Ale on je jako opravdu chytrý. Ve třídě patří k nejlepším. To má po rodičích. Takže dělá stejné úkoly jako všichni ostatní.“

**Na začátku roku jste tedy používali jen desku a lupu?**

„Tak. Ale pak už to nestačilo. Paní z SPC říkala, že je moc blízko k učebnici když čte a píše. Navíc u něj taková komplikace, když svítí slunce. To on vidí ještě méně. Takže jsme začali kopírovat i na žlutý papíry, takový ty náčrtníkové. ...jo a ještě měl sešity s širšími linkami...a

napadá mě ještě, že když někdy nevidí na tabuli, tak se jde podívat. A to taky na interaktivní, protože tu máme vzadu ve třídě a on by na ní z 1. lavice neviděl.“

**„Říkala jste, že si učivo osvojuje stejným způsobem.“**

„Ano, ano. ...to jo. Čte, píše, počítá, cvičí... i přestávky tráví s ostatními dětmi.“

**„Jak přistupují děti k chlapci?“**

„Úplně normálně. Nemají v tom problém. Kluci jsou na chlapce takoví divočejší, takže on má svoje 2 -3 kamarády, se kterými je víc. Jeden kamarád mu pomáhá, když jdeme třeba po schodech nebo se někde přemísťujeme, tak jde s ním a jakoby na něj dohlíží....ve třídě jsou děti, který mají problémy v učivu. Máme tu dívku, která opakuje třídu anebo jinou integrovanou dívku.“

**„A jak reaguje na kolektiv dětí?“**

„Jako bez potíží. On je takovej tišší, takže jak jsem říkala, nevyhledává úplně společnost kluků, protože to jsou divoši no. Ale on má svoje kamarády. Víte on je chlapec takovej introvertní.“

**„Jak to myslíte?“**

„On když třeba potřebuje pomoc, tak si neřekne. Já si myslím, že on by i chtěl, ale prostě není ten typ. Nechce na sebe upozorňovat, takže i když potřebuje pomoc, tak radši mlčí i když mu něco nevyhovuje. Teď se nám třeba stalo, že se taková ta guma, co drží knížku, přilepila na obal sešitu, který mi děti odevzdávala na stůl. On zjistil, že nemá gumu na stole a věděl, že je na obalu jeho sešitu. Ale radši držel knížku v ruce, než aby mi řekl. Ale tohle je jeho osobnost. Víte, oni jsou i jeho rodiče podivní.“

**„Takže myslíte, že to pramení spíš z jeho osobnosti než z toho, že by si neuměl říct?“**

„Tak...on si umí říct, ale nechce na sebe upoutávat pozornost...ale asi to bude obojí. Víte co, teď mě napadá, že oni mu rodiče všechno chystají. Takže on nemusí nic dělat a má všechno až pod nos. Takže možná je to pro něj překvapení, když něco nemá a možná to neumí vyřešit...když o tom tak přemýšlím tak to bude asi souviset jedno s druhým. Víte, on je jedináček. Takže to tomu taky moc nepřispívá.“

**„Snažíte se rozvíjet to, aby si uměl říci nebo požádat o pomoc?“**

„Ale jo. Já mu to říkám pořád, že mi to má říct. On se mě nebojí. ...no, ale zatím se nám to moc nedaří.“

**„Jak hodnotíte jeho řeč?“**

„Řeč je v pořádku, tak s tímhle nesouvisí. On nemá žádný logopedický problém.“

**„Stíhal chlapec pracovní tempo s ostatními žáky během výuky?“**

„To ano. Na začátku, myslím před jeho nástupem do školy, mi říkali, že bude asi potřebovat víc času. Víc času na úkoly, při psaní, čtení nebo třeba písemce. Ale to není. On je naopak hotový mezi prvními dětmi ve třídě! To spíš čekáme na jiné děti. ... mám třeba žáka, který se přistěhoval ze Slovenska a jeho rodiče školu, myslím přípravu do školy vůbec neřeší. ... nebo ta dívka, co propadla. I letos patří k nejslabším žákům. Takže náš chlapec určitě ne. ... Napadá mě ještě, že při pohybu potřebuje víc času. Ale na ne na ten pohyb, ale na orientaci v prostoru. Třeba když jdeme po schodech, tak se musí před shodami zastavit a ujistit se, potom se chytne zábradlí a jde. To stejný je třeba venku před školou.“

**„Nacvičujete nějak orientaci v prostoru?“**

„Přímo nacvičovat, to ne. ...na začátku roku jsme prošli budovu a říkali si kde co je.“

**„To jste chodila jen s chlapcem?“**

„Všechny děti šly s námi. Chodili jsme po škole a poznávali, kde co je a jaké to tu je. Prošli jsme to asi o dvakrát víckrát, než jsem chodívala s dětmi běžně. ...pak jsem samozřejmě dávala pozor na to, aby nespádl. Ale tomu pomáhal jeho kamarád. Nijak speciálně ale pohyb v prostoru nenacvičujeme. Já si ale myslím, že tohle se líp nacvičit nedá. Podle mě je tohle daný tím jeho zrakem. A to aby chodil nebo běžel po schodech nebo se venku rozhlídl a hned věděl všechno, co kde je, tak že to asi nikdy jinak nebude.“

**„Objevovaly se nějaké komplikace v průběhu vzdělávání?“**

„Komplikace ani tak ne. ...já bych neřekla, že to jsou kompilace. Ale víte co, ono je náročnější připravovat materiály pro výuku. To máte okopírovat a zvětšit nebo přepsat. A to je první třída! ...ono to přibývalo postupně. Hlavně my máme jen malou kopírku, takže když chci mu zvětšit stránku, tak musím po úkolech, protože on to má velký to písmo. ...jako tohle nejsou problémy, ale je to náročnější. Protože ve třídě jsou ještě další děti, které potřebují pomoc.“

**„Byl chlapec zvyklý na používání sklopné desky, polokoule?“**

„Myslím, že nebyl. Ale vzhledem jeho povaze, o který jsme se bavily, nevím. Ale dlouho jsem mu musela lavici nastavovat já. Ještě teď s tím má někdy problém. Tu lupu si myslím, že ne. ...podle mě jí nepoužívá ani doma. Ale to si myslím.“

**„Takže jste mu pomáhala se s tím naučit pracovat?“**

„No, pomáhala. Tak to je.“

**„Pracuje chlapec samostatně?“**

„Pracuje. On postup pochopí, protože je chytřej. Takže nepotřebuje pomáhat s učebními věcmi. Pomoc potřebuje ohledně těch očí, ale to už jsem říkala.“

**„Hmmm... už jsme si povídaly o tom, jestli si umí chlapec říci o pomoc. Jak vidíte další oblasti připravenosti? Tj. třeba smyslové vnímání, sebepojetí...?“**

„Já bych řekla, že bylo všechno v normě. Když to tak můžu porovnat, tak ne. On je opravdu šikovnej. ...kvůli tomu ještě vlastně teď učím. Jinak jsem měla už tenhle rok být poprvý v důchodu, ale s panem ředitelem jsme se domluvili, že tuhle třídu ještě odučím. Takže to vypadá na 1. a 2. třídu.“

**„Pohyboval se chlapec po škole samostatně?“**

„Ano. Na začátku roku byl seznámený s prostorem školy. Později už prostředí školy znal. Chodil sám...děti chodí po dvojici, tak to mu pomáhal jeho kamarád. Nevodil ho, ale šel s ním.“

**„Jeho kamarád byl tedy jako taková podpora?“**

„Ano. A já jsem teaky věděla, že není sám.“

**„Jak podle vás vnímá chlapec své postižení?“**

„Tak samozřejmě, že si to uvědomuje. Ale tady je opravdu výhoda ta, že jsme na malém městě. Takže ty děti se znají už od školky. A hlavně se tady neposmívají. Zkrátka máme jednu 1. třídu a tak se ty děti dobře znají. ...spíš mi přijde, že možná v budoucnu se k tomu bude muset chlapec nějak postavit...podle mě s tím nejsou smíření ani rodiče. Oni hledali různé cesty a možná ještě hledají, jak napravit ten zrak. Ale ono to nejde...“

**„Co si myslíte o vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžné škole?“**

„Myslím, že to pro děti i jejich rodiče dobrý. Ty děti chodí jako jejich kamarádi do školy kousek od jejich bydliště. Když jsou ty děti šikovný, tak proč ne. ...jak to chodí s jinými postiženými, to nevím. ...pro učitele to ale není podle mě zrovna jednoduchý. My jako malý město nemáme tolik dětí. Ale jak to dělají jinde? Když to dítě potřebuje pomoc přípravou pomůcek, potom texty upravovat...je to asi dobrá věc, myšlenka. Ale nevím, jak to může fungovat.“

**„Je to pro vás hodně náročný dopomáhat žákovi, upravovat texty...?“**

„Náročný to je. Dělán to o přestávkách anebo po vyučování. Musím se na to připravovat zvlášť. ...jako nevím, jak to budu dělat do budoucna. Kdybych měla po ruce aspoň asistenta.“

**„Takže je nutný individuální přístup k žákovi. Myslíte, že to může nějaký učitel vidět jako problém?“**

„To určitě. Protože ono, když se musíte takhle víc věnovat třeba 5 - 6 dětem ve třídě, tak už se to do té hodiny promítá. No a musíte si pak připravovat pomůcky. A taky musíte mít promyšleno, co budete dělat. No, a když v jednu chvíli potřebuje pomoc víc dětí...jako je to opravdu náročný.“

**„Byl chlapec podle vás připravený na základní vzdělávání z mateřské školy?“**

Ano. Podle mě v tom vůbec problém nebyl. Nevšimla jsem si u chlapce žádných nedostatků. ...vzpomínám na oblasti a začátek školního roku, ale opravdu mě nic nenapadá...možná jak jsme mluvili o té samostatnosti, tak by bylo dobré, kdyby ji měl osvojenou. Ale to bych spíš nedávala na vině mateřské škole a jejím učitelkám. To bych připisovala rodině. Jak jsme se bavily o tom, že chlapci všechno připravují pod nos. Takže když zapřemýšlím nad tím, jestli byl připravený, tak bych řekla, že jo. ...já myslím, že u něj takový ty věci, myslím vědomosti...no prostě takový ty kolem přemejšlení není a nebude problém. Horší to bude asi s manuálními věcmi. Na to on asi nebude. Ale tak nikdo z nás není dobřej na všechno, že jo. To je prostě normální.“

**„Jak probíhá spolupráce s rodiči?“**

„Dobře. ...to my se vidíme každý den, kdy vozí chlapce do školy. A taky se často potkáme taky na ulici. Plní úkoly, chlapec chodí do školy připravenej. To oni jako dbají, aby měl všechno připravený a hotový. Oni na školu dbají.“

**„Kdykoli potřebuje něco s rodiči probrat, máte k tomu příležitosti.“**

„Ano.“

**„Projevilo se na spolupráci s rodiči i to, že se chlapci během roku zhoršil zrak?“**

„Tohle je pro ně citlivé téma. Víte, oni doma moc nepoužívají pomůcky. ...oni potřebují jasný instrukce, takže jinak se v tom moc nevyznají. ...no a to víte, když jim řeknete, že je potřeba víc zvětšovat a teď musíme dělat to a to, tak potřebují čas. Asi jako každej, než to nějak pochopí.“

**„Jsou zvyklí docházet společně s SPC do školy?“**

„Byli se tu podívat. Ale oni to moc nechťejí.“

**„Mě jde o to, jestli byli zvyklí takhle chodit do školky?“**

„To si myslím, že ne. Oni jsou takoví zvláštní. Takže oni udělají, co mají, ale na tyhle věci asi nejsou. ...ono se to těžko vysvětluje. Já si umím představit, že kdokoli jinej by s tím problém neměl a nevadilo mu, ale oni jsou takoví, no.“

**„A když se zamyslíte nad oblastmi jako zralost emocionální, ale i další oblasti jako motorika...?“**

„Připravený. On neměl problém si zvyknout ve třídě. To vůbec. Ale to je taky způsobené tím, že se tady děti všechny znají. Motorika taky dobrá. Ono je vidět, že je chlapec menší a drobounkej, ale normálně s náma cvičí. Jen když jdeme ven a svítí sluníčko, tak dělá to, podle toho jak vidí. On má zatmavovaný skla u brýlí a to mu taky pomáhá.“

**„Objevily se nějaké nedostatky v předškolní výchově? Myslím ve vztahu ke zrakového postižení, které chlapec má?“**

„To si myslím, že ne.“

**„Nemyslíte si, že by bylo dobré ve školkách, kde jsou děti se zrakovým postižením rozvíjet více třeba hmat, pohybové schopnosti, apod.?“**

„Tady ve školce se na to třeba dbá. Co tak vím, když mluvím s učitelkami ze školky, tak se snaží rozvíjet řeč, protože řečových vad je hodně a má je skoro každé dítě. Takže tady se snaží přizpůsobit. Ale jak je to jinde, to nevím. ...chlapec je chytrý, takže nepotřeboval asi nějak moc zvláštní přístup. Takže si umím představit, že u jiných dětí by to třeba bylo potřeba. Ale to si jen myslím.“

**„Myslíte si, že jsou současné mateřské školy připravené na inkluzivní vzdělávání dětí se zrakovým postižením?“**

„No... to asi nedovedu moc posoudit. ...když to vezmu z toho mého úhlu pohledu, kdy ty děti nastupují do 1. třídy, tak v mém případě bych řekla, že ano. Protože chlapec zvládal všechno a ve třídě patří mezi nejlepší děti. ...ale taky jsem už říkala, že on to má dané po rodičích. ...nevím jak by to bylo u jiného dítěte. A taky nevím, jak to chodí v jiných školkách. ...myslím, že ano. Ale je škoda, že učitelům není nějak upravený režim. Protože to je náročný.“

**ROZHOVOR 3**

(27. 5. 2015)

**„Paní učitelko, zajímá mě, s jakým zrakovým postižením jste se setkala?“**

„Setkala jsem se jediné s chlapcem, který měl jako jediný zrakové postižení. Učím teprve 3 roky. Chlapec má zbytky zraku, na levém očičku má úplně slepotu, tam má protézu.“

**„Jedno oko - zbytky zraku, druhý oko - protéza?“**

„Ano.“

**„Máte k dispozici asistenta pedagoga?“**

„Ne, to nemám a nepotřebujeme ho... k ničemu.“

**„O jakou třídu jde?“**

„Je to 1.E.“

**„Kolik máte dětí ve třídě?“**

„Máme 21 dětí.“

**„Máte ve třídě ještě nějaké integrované dítě?“**

„Zatím vůbec nemáme... možná přibude, ale zatím ne. Myslím si, že jeden chlapec má dysgrafický potíže a jeden chlapec spíš psychický.“

**„Spolupracovala jste při přestupu dítěte ze školky do školy s paní učitelkou ze školky?“**

„Spolupracovala jsem s SPC (pozn. pro zrakově postižené). Měli jsme v červnu schůzku na konci školního roku, kdy chlapec končil školku. Jsme se sešli i s maminkou a s panem zástupcem a říkali jsme si co a jak. Oni mě seznamovali s tím, jak vůbec funguje...protože já jsem nikdy dítě se zrakovým postižením neučila. Říkali mi různé pomůcky, odkazy na stránky na internetu, abych si něco přečetla, pohledala...a takže úplně bez problémů a jinak paní s SPC chodí sem za chlapcem do školy se vždycky podívat na celý den, jak pracuje, jak s maminkou.“

**„Měla jste z toho strach, když Vám při té schůzce říkali, co všechno bude třeba?“**

„Hmm...to jsem i říkala mamince, že doufám, že to zvládnou a že nezaručuju, že mi to půjde vůbec. Takže jsem strach měla, ale on je úplně bez problémů. A hlavně tam ta rodina funguje.“

**„Ty informace, co vám předali nebo doporučili. Tak jste si je vyhledala, jak jste říkala na internetu nebo v literatuře. Co to bylo za literaturu?“**

„Byla to metodika. Já si přesně nevzpomenu na ten název.“

**„... se žákem se zrakovým postižením? Je to na internetu.“**

„To bude ono. Tam byly i nějaký příběhy z praxe a to si myslím, že je nejvíc než nějaký odborný... A pak sama, co jsem si tady s chlapcem vymyslela.“

**„Jaký byl první měsíc? Na seznamování a tak dál?“**

„On je se mnou úplně v pohodě. Myslím, že si na mě zvykl hodně rychle. Akorát tam byl problém přestup od maminky, vždycky když jí musel říct: „Mami, tak já jdu do školy, do té třídy.“ Tak to nechtěl chodit sám, takže jsem si pro něj chodila do šatničky. Ale není se čemu divit, když má zrakovou vadu – je nesvůj v cizím prostředí, takže to se jakoby bál. Měl i střevní potíže, že byl doma na záchodě, takže přišel třeba za minutu 8. S maminkou jsme to pak právě, že vyřešily tak, že mu zamávala u školy, já jsem tam čekala, vzala jsem si ho za ručičku a odvedla do třídy. Takhle jsme to dělali asi měsíc a potom jsem čekala tady v chodbičce na rohu. Tady jdou ty velké okna, takže on mě viděl a pak už chodil úplně sám. Takže ty 2 měsíce, než si obhlídl trasu a pak už chodil sám.“

**„Vy jste to nevnímala jako problém, že pro chlapce chodíte?“**

Ne, proč? On se do školy těšil, akorát bylo těžký přijít z té šatny do třídy, když to tady neznal. On tady měl akorát jednu kamarádku ze školky. Takže potom vzala ho i holčička za ruku a šli společně do třídy. Tak 2 měsíce to trvalo, než si trochu zvykl. Ale pak to bylo v pohodě.“

**„Připravovala jste si nějaké materiály na výuku chlapce? Nebo dělal to, co ostatní děti?“**

„Dělal to, co ostatní děti. Říkala jsem si, že se časem ukáže. Nechtěla jsem, aby měl něco zvlášť nebo byl v uvozovkách něčím rozmazlovaný. Máme spolu domluvu, že si vždycky řekne – vidím / nevidím na to. Barvy...pletl si fialovou s růžovou. Pracuje jako ostatní děti. Když něco nevidí na tabuli, prostě se zvedne a jde se na to podívat blíž. Nezvýhodňuju ho nijak nebo mu neulehčuju mu práci, ve smyslu náročnosti úkolů. Plní všechno jako ostatní děti.“

**„Používáte při výuce nějaké kompenzační pomůcky?“**

„Má upravený pracovní místo. Má lampičku, na nasvícení. Má lavici se sklopnou deskou a protiskluzovou podložku, aby když se to sklopí, mu to nesklouzávalo dolů. Používáme takový ty žvejkačky (pozn. snímatelná a opětovně použitelná guma).“

**„Vím, co myslíte, říká se tomu žvejkačky. Má to šilenej název...“**

„(smích), tak to používá a lupu má takovou tu zaoblenou...“

**“Polokoule“?**

„No, tu polokouli... Kdybych něco potřebovala, stačí pracovníci SPC zavolat a ta mě přijde hned informovat. S maminkou si taky pořád předáváme informace, takže to funguje perfektně.“



**„S maminkou se vídáte tedy často?“**

„Jo, my se každý den potkáme tady ve škole na chodbě, takže spolu prohodíme pár slov anebo spolu můžeme mluvit soukromě. Kde byli u doktora, jak na tom teď jsou...“

**„Vyskytly se nějaký potíže při vzdělávání chlapce? Ať už ohledně zraku nebo celkově?“**

„Já bych řekla, že chlapec dokonce i vyniká ve třídě. Co se týká schopností i dovedností. V psaní mě mile překvapil. Byla chvilka, kdy začal psát ne moc hezky, ale to spíš bylo lajdáctvím. To byla jen chvilka a teď píše zase krásně. Takže žádný větší problémy za celý školní rok nebyly.“

**„Tak to je bezvadný!“**

„Já říkám, že ho mám za odměnu, že je zlatej! Kéž bych měla víc takových dětí.“

**„Vy ho budete mít ještě příští rok?“**

„Ještě 2 roky...on je úžasnej prostě...jak jsem se toho bála, tak myslím, že s chlapcem mám v té třídě nejmenší problém, co se týká učení a přípravy do školy. To je o tom, jak to vede maminka s tatínkem doma. Na ně je spoleh a všechno plní.“

**„...příprava, všechno funguje?“**

„Hmm, mamce napíšu, procvičte tohle písmenko a on druhý den přijde a už ho umí úplně perfektně. Jedině chválit!“

**„Když Vás tak poslouchám, tak tady to celý funguje! Vy jste bezvadná v tom, že nemáte problém jít pro chlapce do šatny a udělat další věci...“**

„Já si neumím představit, že by se mi to stalo nebo mému dítěti. To musí bejt hrozný. Úplně ho chápu, když byl nesvůj, že je v cizím prostředí a neví, kam jde a ještě musí říct mamince ahoj a odvede si ho nějaká paní učitelka k cizím dětem, jo. To jsem ho úplně chápala a taky bych se bála... Ale co mu ještě vadilo a na co si vzpomínám, byla školní jídelna. To hodně dlouho trvalo, než si zvykl. Protože byl strašnej rámus a hrozně moc dětí. To byl takovej dezorientovanej a nevěděl moc kde je. Takže školní jídelna. Tady je totiž opravdu obrovská. Bývalý 2 školní jídelny se spojily v 1. Nevím, jestli jste tu někdy byla?“

**„Ne, nikdy.“**

„Takže tam je rachot, tam přijdou všechny družiny najednou. Všechny ty 1. třídy. Máme pět 1. tříd! Teď nějaký i starší děti, co mají odpoledky. A to mě furt hledal. Pořád se ujišťoval, jestli budu na obědě. Vždycky jsme si chodili mávat, že tam jsem.“

**„Jak jste to dělali? Vy jste chodila s nima?“**

„On šel s paní vychovatelkou. Na to si taky nemohl zvyknout – nověj člověk – nová paní vychovatelka. A já jsem tam vždycky přišla, nebo když jsem měla dozor v jídelně, tak jsme se vždycky pozdravili a on mi popřál dobrou chuť a šel si sednout ke stolečku a pořád vykukovat

mým směrem, jestli tam sedím... Ale teď už si na mě ani nevzpomene (smích)! Takže bez problémů.“

**„Má chlapec kamarády ve třídě?“**

„S ním se baví hodně holky. Kluci taky. S nima zlobí i dokonce s klukama. Ale holky ty mu hodně pomáhají. On už to dělá tak, jako že je král a holky mu připraví. A já m vždycky říkám, ty, vždyť to umíš sám. A on říká, že ví, ale když holky chtějí... (smích). Takže bez potíží... Ani jsem nikdy nezažila, že by se mu posmívali nebo něco podobného.“

**„Takže je chlapec přijímá dobře a oni jeho taky?“**

„Tak. Dokonce i zlobí. To bych řekla, že je známka toho, že se má asi dobře.“

**„To si taky myslím... Připravovala jste nebo seznamovala děti s tím, že mají ve třídě kamaráda, který hůř vidí?“**

„Přišli první den do školy, tak děti vůbec nic nepoznali. Ono to na něm není vidět. I paní učitelky, když se ptali, kterej chlapeček to teda je, tak jsem řekla, tak si ho najděte (smích) schválně. Prostě vůbec to na něm není vidět a děti, těm jsem to napřed vůbec neříkala. Počkala jsem, jestli si všimnou a jestli se třeba někdo přijde zeptat. Třeba na to, proč má jinou lavici než my, nebo proč tam má tu protiskluzovou podložku. V té době vlastně ještě neměl tu lampičku, tu měl až v průběhu podzimu. To bylo se školou hrozný... Koupit, nekoupit a kterou? Peníze? Tak to chvíli trvalo. A až když dostal tu lampičku, tak ty 2 měsíce po začátku školy se děti zeptaly, proč má chlapec tu lampičku. Protože vůbec to nevnímaly a já jsem si říkala, tak jim to říkat nebudu a uvidí, kdyžtak se přijdou zeptat a pak jsme jim to říkali a oni říkaly jo, jo, jo... Úplně bez problémů.“

**„Jak to přijímal chlapec, že má jediný lampičku a další věci?“**

„Já bych řekla, že mu to dělalo dobře. Že se i vytahoval, že má lampičku. Jako že má něco navíc a děti si pak zkoušely sedět v jeho lavici a říkaly, že by tam chtěly sedět taky, protože má tu sklopnou desku a nemusí si psát jako oni. Protože oni se při psaní hrbí a chlapec hezky sedí a píše. Takže bych řekla, že to bral jako výhodu, že má něco, co ty děti nemají. A oni byly rádi a chtěly si to vyzkoušet.“

**„Takže to nebral negativně, ale pozitivně... já mám tu výhodu?“**

„Ano. Ona je to i hodně dobrá třída. Mám tam pár zlobilů, ale nedělají nějaký zákeřnosti. Zlobí tím, že běhají a tak. Ale jinak jsou moc hodná třída. Já si myslím, že i to dělá ten kolektiv dětí. Že se sešly děti, který jsou fakt hodný. Myslim si, že chlapec do té třídy úplně patří.“

**„Kolik máte kluků a holek?“**

„Kluků 9 a holek 12.“

**„Tak to je docela vyvážený.“**

„je to lepší, když je víc holek. Protože ty holky jsou takový klidnější, jakoby vyspělejší. Víc tu školu prožívají než ty kluci. Ty se těší odpoledne na fotbal. Ale chlapec je zase svědomitej. Ten když něco neudělá a ještě mu něco chybí, tak říká, že to musí dodělat. Já říkám, ta to doděláš potom a on že ne, že to teď musí dodělat. Takže fakt je takovej svědomitej. Kluci ty prásknou sešitem a vyběhnou. My chodíme na svačiny tady ven na dvůr. Chlapec ne.“

**„Chodí chlapec do družiny?“**

„Chodí no, každý den. Někdy si ho maminka vyzvedne po obědě. Ale chodí no. To tady běhá, to bych vůbec nevěřila tý zprávě z Motola (pozn. oční vyšetření v CZV v Motole v Praze). Kolikrát už mě překvapil. Já bych tý zprávě vůbec nevěřila.“

**„Co se týče připravenosti do školy. Jak na tom chlapec byl? Měl v nějakých oblastech mezery? Bylo něco třeba docvičit?“**

„Myslíte ze školky?“

**„Hmm...“**

„Já zapátrám... to byla ale jenom jedna taková příhoda, kdy teda. To jsme byli jednou v ekologickém centru na velikonoční akci a to dětem paní učitelka rozdala nějaký věci, aby se podívali. No a on to chtěl jenom pro sebe a nechtěl to nikomu půjčit. Takže tam nastalo takový to: „Né, to je moje, já vám to nedám!“ to bylo poprvý teda. Jestli byl zvyklej, že mu děti ustoupí?...že má tu výhodu? Ale tady to nefungovalo. Takže to potom pochopil... Někdy když jsem dětem něco půjčila, tak byl taky takovej, že se to snažil mít pro sebe a dlouho. Možná tím, že si to chce jakoby déle prohlídnout? Jestli na to měl ve školce víc času? Nebo jestli měl zvlášť svojí pomůcku? Ale tady se projevovalo takový to já, já, já, moje, moje, moje a nechtěl to moc dětem půjčit. Ale teď už to teda není. Ze začátku to tak bylo. Nevím, jestli ze školky mohlo něco takovýho být...? ...to je jediný co jsme měli spolu za takovej jakoby konflikt.“

**„Jinak matematické představy, grafomotorika, sluchový vnímání a další věci?“**

„Ne, nic. On je chytrý kluk. Já si myslím, že to že má poškozený zrak nehraje ani tak roli jako že je chytrý.“

**„Dobře.“**

„Tam opravdu nenajdete nic.“

**„Myslíte, že na to má vliv i to, že doma pracují?“**

„Hmm, to určitě. Maminka i tatínek dělají úkoly, pracují s ním.“

**„On má sourozence?“**

„Nemá sourozence, je jedináček.“

**„Sebeobsluha paní učitelko? Jak jí zvládal? Jako jídlo, toaletu, oblékání...?“**

„Ze záchodem jsme měli problém, že mi chodil s rozeplejma kalhotama. Ze záchodu vždycky přišel rozeplý. On mi to zdůvodňoval tím, že má pocit, že přijde pozdě do té třídy. Že zazvoní a on tam nebude. A já mu říkala, tak zazvoní, mě to nevadí, já vím o tom, že jsi na záchodě, tak tam zůstaň a zapni si i kalhoty. To trvalo tak 4 měsíce, než se naučil zapínat kalhoty na záchodě. A nechtěl chodit na velkou potřebu o přestávce, protože se styděl, že tam jsou děti kolem. Tak mu vždycky říkám, že až bude potřebovat, tak o hodině zvedne ručičku a řekne mi, že chce jít na záchod a já ho pustím o hodině, aby tam byl sám. ...nemohl, bolelo ho břicho, když tam měl jít na záchod a vždycky o přestávce řekl, že nemůže, že mu to tam nejde. To se vrátil, že mu nešlo chodit na záchod. ...potom taky balení do aktovky. Co si může nechat ve škole, co si musí vzít domů. To je spíš o tréninku. Prostě jsme si označili věci, co si bere domů a má na tom nalepený takový samolepky – fosforový kolečka, modrý, růžový. To si bere domu. A pak má něco v lavici. A vždycky se 50krát se přijde zeptat: „Pani učitelko, můžu tohle domů?“ Že už i mě, když jsem mu na 1 věc řekla stokrát „ano, to si bereš domu vždycky“, tak už mě to taky nebavilo. Někdy jsem se ho zeptala, co myslí. A on hned řekl, že ví, že si to má vzít domů. ...on už to věděl, ale potřeboval se ujist'ovat.“

**„Takže to ujištění.“**

„Hmm, všechno fungovalo, jen to mi dělал tak ty 4 měsíce, že si chodil ujist'ovat. Teď už je to automatický. Teď už se mě nezeptá, jestli tohle domu nebo tohle.“

**„Na ty značky jste přišli sami?“**

„Na ty jsem přišla, protože já dětem v 1. třídě rozházu sešity na koberec a oni, když jdou ráno do školy, tak si je tam najdou. Protože to oni ještě neumí číst, tak umí přečíst, poznat jenom svoje jméno většinou. A chlapec, aby je tam nemusel hledat, tak jsem mu tam nalepila ty fosforový kolečka a pak jsme to vlastně využili i s tím, že co má kolečka, to si musí vzít domů. Takže to byla spíš i taková náhoda, aby tam nemusel 15 minut hledat sešit, na kterém je napsáno jeho jméno, tak viděl kolečko nebo i děti viděly, že je jeho. Někdy mu ho třeba přinesou.“

**„Co si myslíte o tom, když se vzdělávají děti se zrakovým postižením v běžné mateřské škole? Jaký je Váš názor?“**

„Řekla bych, že je to určitě dobře. To, že jsou v běžné škole s ostatními dětmi. Protože i ty děti to potom vnímají. To, že se někdo může narodit s nějakou vadou a i se mu učí pomáhat a být s ním, než aby se mu smály. Stalo se nám, že jsme byly v divadle a byly tam děti na vozíčku. Byly těžce postižené a bylo to dost i viditelné. Moje děti seděly, protože my jsme si

o tom povídaly a braly to úplně v pohodě. A pak tam byly prvňáčky od jiný pani učitelky no a ty furt říkaly „ježiš, co tam ty děti dělají“ nebo „podívejte se na ně, to se nedělá“. Přitom to byly jenom hendikepované děti. Takže ty moje děti, což mě překvapilo, seděly a říkaly, že se tak narodily a mají nějaký hendikep a vůbec jim to nepřišlo divný... ..A i se učí pomáhat. Tam je ráno vidět, když ráno přijdu, tak takový ty rychlíci, co jsou tady první a sundají všem židličky, rozdají sešity, chlapcovi vyndají z lavice věci, na lavici. On přijde, holky mu vezmou aktovku a vyndají mu notýsek, zapíšu mu úkol.“

**„A to jste učila vy? Nebo k tomu došly samy?“**

„Byla tady holčička z té školky, kam chodil chlapec. A já jí někdy řekla, protože byla vždycky první a neměla co dělat, tak jsem jí někdy poprosila, aby šla pomoc chlapcovi a říct mu, co si má připravit. No a pak ona mu začla sama zapisovat úkoly, přišla vždycky a „připrav si žakovskou, slabikář“, takže i jako učitelka (smích). A vždycky chlapec „já nemůžu najít rybičkovej sešit“, tak já říkám dívce: „Běž mu pomoc pohledat“ a ona ho vždycky našla. Teď už to chlapec nepotřebuje a já jim to říkám, ale oni odpovídají, že to dělají rádi a úplně samy od sebe. A myslím si, že děti s jakýmkoli hendikepem do školy patří... at' už zrakovej nebo jinej... když je to možný teda. Škola má na to prostory.“

**„A myslíte si, že jsou mateřské školy připraveny na vzdělávání dětí se zrakovým postižením?“**

„No... Já jsem ve školce nikdy nebyla. Teda myslím to tak, že ještě nemám děti a nevím, jak to tam chodí... Ve školce, kde je kolem 30 dětí na 1 učitelku a budou tam třeba 2 zrakově postižené děti, tak si myslím, že toho na ní musí bejt moc. Hlavně když je třeba, aby se ty zrakově postižené děti naučily třeba nějaký individuální dovednosti. Tak si myslím, že na to nemůže mít absolutně čas.“

**ROZHOVOR 4**

(9. 6. 2015)

**„S jakým zrakovým postižením jste se v průběhu své profese setkala?“**

„Ve třídě jsem měla běžný zrakový vady, ty co má spousta lidí. Jako je krátkozrakost, dalekozrakost, šilhavost. Vážnější vadu měl jeden chlapec. Nevím přesně, jak se to jmenuje, ale má nějakou souvislost se zrakovým nervem.“

**„Bylo to vaše první setkání s dítětem se zrakovým postižením?“**

„Bylo. Ale už jsem ve třídě měla různé děti s postižením.“

**„Měla jste k dispozici asistenta pedagoga?“**

„Ano, měla. Ale napsaný byl k jinému dítěti?“

**„Takže jste měla ještě jiné integrované děti?“**

„Ano, jak říkáte. Mám ve třídě ještě chlapečka s lehkou mentální retardací a dívku s tělesným postižením. Ta je na vozíku. ... No a děti ve třídě jsou celkově slabší. Chlapec patří ve třídě k nejlepším. A to vůbec nemyslím tak, že by se mu jinde nedařilo.“

**„Kolik máte dětí ve třídě?“**

„21“.

**„A třída to byla...?“**

„První“.

**„Kde jste čerpala potřebné informace?“**

„Nějaké informace jsem našla v literatuře, něco na internetu. Nějaké knížky mi doporučila pracovnice z SPC a něco jsem si našla sama. ...když mě něco zajímalo, tak jsem si to vyhledala. Nechtěla jsem pořád zatěžovat pracovníci z SPC a tak jsem hledala sama. Našla jsem dost věcí a taky mi to spoustu otázek objasnilo.“

**„Bylo, nutné, abyste si vyhledávala také další informace, než jen čerpala od pracovníka z SPC?“**

„Nevím, jestli nutné. Ale jak říkám, když vás v průběhu toho, co se každý den setkáváte s tím dítětem a pracujete s ním, tak vás napadá spousta otázek a taky nápadů. No a když mi každý konzultoval základní věci, tak by paní z SPC nedělala nic jiného. Takže to asi jde z mého přístupu. Protože napřed se snažím hledat a pak až se ptát. A já opravdu většinu těch informací našla. ...ne že bych paní nepotřebovala, to ne, ale je nutné si také zjišťovat informace samostatně. A tak najedete i další informace, které se vám můžou hodit anebo vám pomůžou ujasnit nějaké další věci.“

**„Měla jste možnost při přestupu chlapce z mateřské školy do základní, spolupracovat s paní učitelkou ze školky?“**

„Paní učitelku ze školky neznám. Vím, kam chodil chlapec do mateřské školy. ...před nástupem do školy a teď také celou dobu spolupracujeme se SPC pro ZP. ...před nástupem chlapce do 1. třídy jsme měli schůzku, kde jsme se poznaly a ta paní mi řekla, jaký je chlapec a co můžu zhruba očekávat. ...pomohla mi také v tom, že mi dala nějaký kontakty a materiály, kde byly další informace.“

**„Informace vám předali také rodiče chlapce? Třeba na té schůzce ve škole před jeho nástupem?“**

„Ono je to s nima trochu složitější. Na té schůzce ve škole nebyli. Oni o ní věděli, i jsme chtěli, aby přišli. Ale s nima je to vždycky taková loterie. Buď anebo. Takže očekávaně-neočekávaně nedorazili. ...já jsem maminku viděla u zápisu a potom na schůzce pro rodiče do 1. třídy. Tam dorazila, ale po schůzce zase hned odcházela domů. ...víte, ... upřímně, my jsme ze začátku očekávali, že chlapec do školy nebude chodit pravidelně. Ale to se naštěstí vyplnilo a on chodí.“

**„Chápu to dobře, že rodiče s vámi nespolupracují?“**

„Vyloženě nespolupracují, to asi ne. On má všechno připravený, co dětem řeknu. Úkoly taky nosí. Takže, že by vyloženě nic nedělali, to se říct nedá. Ale dělají si to po svém. Ono to celý vyplývá z jejich povahy. ... no a taky nevím, jak bych brala já, kdybych měla postižené dítě. Mamka má třeba takový přístup, že to, co nemusí hned řešit, prostě neřeší. Takže až když se něco stane nebo musí něco udělat hned, tak to ano. Ale jinak věci odkládá. ...a možná je to taková ochrana, aby to nějak celý zvládla.“

**„Jak byl chlapec připravený na základní školu?“**

„On nastupoval po odkladu. Snažím se si vzpomenout, jestli se v nějaký oblasti objevovaly potíže, ale asi ne. ... možná grafomotorika mohla být víc rozvinutější. Ale to u kluků takhle bývá. Holky rády kreslí, ale ty kluky to moc netáhne. Takže to není nic mimořádného a je mi jasný, že když to doma nemuseli nutně cvičit a možná, i kdyby museli, tak by to nedělali. ... On je šikovnej a je i chytřej. ... „Někdy se mu nechce dělat úkoly, který dělají všichni, ale to je jen někdy a trvá to jen chvíli. Ale to máme všichni takový ty dny, kdy se nám nechce nic dělat anebo nemáme zrovna nejlepší náladu.“

**„A jak vidíte další oblasti? Sluchové vnímání, matematické představy, řečové dovednosti a tak podobně?“**

Já myslím, že všechno bylo na dobré úrovni. Myslím si, že mu hodně pomohlo to, že měl ten odklad a docházel do školky, kde se to pořád všechno procvičuje. I když vím, že docházka do

školky mívala taky svoje výkyvy. V matematice je naopak výbornej. Umí moc dobře počítat. Možná nejlépe z celé třídy a to nepřeháním.“

**„Zvládal se chlapec pohybovat i orientovat v prostředí?“**

„S tím má trochu problém. Ale to si myslím, že je způsobené zrakovou vadou. Víte, on musí ven nosit kšilt a takový zatmavovací brýle, jinak nevidí vůbec nic. No a musíme dávat pozor na schodech, obrubnících nebo třeba taky na díry.“

**„Jak jste to dělali v prostředí školy, které neznal?“**

„Dělali jsme to tak, že když jsme s dětmi procházeli prostory školy a seznamovali je se školou, tak jsme všechno procházeli víckrát a na doporučení paní z SPC jsme taky všechno komentovali. No a pak jsme společně s asistentkou vymyslely pro děti úkoly v těchto prostorách školy. Takže jsme se během prvních 14 dnů pohybovaly dost po škole. Chlapec tak prostředí školy poznal a věděl, kde jsme. ...no a když jdeme někam, kde to nezná nebo mimo budovu školy, tak na něj dohlížíme. Ale není to tak, že by chodil s náma za ruku. On jde normálně s jiným dítětem a já nebo asistentka jdeme poblíž, abychom kdyžtak mohly zasáhnout, kdyby něco hrozilo. ...ted' je spíš otázka toho, jak to bude dál. Protože zrak se chlapci zhoršuje a už ted' je horší než na začátku roku, kdy nastupoval. Takže nevím, kam až to povede a co to pro nás bude obnášet. Paní z SPC říkala, že by měl používat bílou hůl, nebo se s ní učit a zmínila taky Braillovo písmo. Ale tohle je pro maminku chlapce hodně citlivé téma a ona o tom nechce slyšet. Víte, ona totiž přistupuje k věcem a k životu tak, že to co se děje právě ted', tak to řeší. Takže dokud to chlapec nepotřebuje, tak to nebudou doma s chlapcem dělat. A přece jenom, ta hůl je na veřejnosti vidět. A kdybyste tu rodinu znala, tak oni chodí moc pěkně oblíkaní a jsou takoví stylový. Takže ta hůl je prostě pro ně nebo pro maminku, co vím problém.“

**„S tím také souvisí sebeobsluha a určitá samostatnost. Jak by na tom chlapec při nástupu do školy?“**

„Sebeobsluhu má dobrou. Potřeboval jen zavázat boty nebo s něčím dopomoci. Ale to mají dneska všechny děti. Málokdo z dětí to dneska umí. Ale on se to rychle naučil. Protože viděl, že někdo už to dělá sám a tak to taky chtěl zvládat sám. Párkrát jsme mu s asistentkou ukázaly jak na to a bylo to.“

**„Řekněte mi, jak chlapec zvládal přechod do nové školy? Tím myslím, jeho adaptaci, odloučení od rodiny atp.“**

„Zvykl si poměrně rychle. Já bych možná řekla, že mu vyhovuje ten režim. Režim ve školce mají samozřejmě taky, jenže tím, jak není do školky povinné docházet, tak on měl v té docházce, co já vím, docela velký mezery. Takže ted', že každý den vstává v určitou dobu a



jde do školy, kde také už ten režim zná, mu asi i vyhovuje. Řekla bych, že i chodí do školy rád. A odloučení od rodičů mu nedělalo žádné potíže. Až jsem byla sama překvapená. Ale on byl na to asi zvyklej. Takže žádný potíže nebyly. ...uvidíme, jak to bude teď, protože jeho mamka je těhotná a blíží se jí termín porodu. Tak uvidíme, jak to chlapec bude zvládat dále a jak to zpracuje.“

**„Komunikace s rodinou probíhá...?“**

„Osobně, když se vidíme ve škole. Takže prostor na to, abychom si mohli říct, co potřebujeme, máme.“

**„Jak chlapec pracuje ve vyučovací hodině?“**

„Většinou pracuje samostatně. Jen někdy potřebuje dopomoc od asistentky nebo mu pomůžu já. Ale není to tak, že by bylo nutné, aby mu neustále někdo pomáhal nebo u něj někdo byl.“

**„Používá chlapec ve výuce nějaké pomůcky?“**

Ano, má jich více. Má sklopnou desku, lampičku, takovou malou lupu. Zvětšujeme mu všechny texty, má sešity se širokými a tlustými linkami, píše tlustým černým fixem. To je asi všechno, co si vybavuju.“

**„Jak s nimi chlapec pracuje?“**

„On sedí v lavici sám. Když píšeme nebo čteme nebo třeba prohlížíme obrázky a tak podobně, tak má sklopenou desku a pracuje na ní. K tomu třeba používá tu malou lupu. Na té desce má kolík a také žvýkačky a připnutou lampičku. ...tím jak sedí sám, má vedle ještě místo na odkládání věcí. Tam má tu lupu, penál a sešity. ...jinak myslím, že to používá bez větších problémů.“

**„Umí si připravit nebo nastavit pomůcky podle toho jak a kdy potřebuje?“**

„Ano, to umí sám. Ze začátku nebo ještě někdy, ale to spíš výjimečně, mu pomůžeme. Myslím já nebo paní asistentka. Ale umí si to nastavit sám. Desku si nastaví podle toho, kdy jí potřebuje.“

**„Byl zvyklý je ovládat už při nástupu do školy?“**

„Já myslím, že ano. Na začátku jsme mu jen ukázali, jak se deska používá a zvládal to sám. On měl ve školce taky sklopnou desku, ale jinou než máme teď. No a lupu taky ve školce občas používal. ...na začátku možná bylo jen třeba skloubit používání těchto věcí s režimem ve třídě. Na to zvyklý pochopitelně nebyl, tak to jsme se na začátku učili. Ale on se to naučil rychle. A když už potřeboval pomoc, tak jenom s těmahle technickými věcmi. Ve výukových věcech ani moc ne. To on je šikovnej.“

**„To, že používá nějaké věci, které ostatní ne. Neměl s tím potíže? V tom, že se nechtěl lišit od ostatních třeba?“**

„To vůbec ne. On to používá automaticky. Když něco nevidí, tak si to řekne anebo my už to teď na něm i poznáme. Nevadí mu to používat. Ve třídě není ani nikdo z dětí, kdo by se mu za to třeba smál.“

**„Jak přijímaly jiné děti, že má chlapec pomůcky navíc nebo upravené materiály?“**

„Úplně přirozeně. Ony s tím neměly problém. Vážně, vůbec ne. ...ano, ptaly se a tak jsem jim to vysvětlila. Zeptaly se víckrát třeba na různé věci. Taky si vzpomínám, že si to chtěly vyzkoušet, aby věděly, jak se s tím pracuje a co to přesně je a všechno to dovede. Ony to braly jako takovou atrakci. Když to tak řeknu. A nemyslím to špatně, to že by se na chlapce dívaly nebo na ty jeho pomůcky negativně upozorňovaly na to. Oni si to rádi vyzkoušely. ...jednou se stala takový úsměvná situace. Pracovaly jsme s nějakými obrázky v pracovním sešitě. Ty obrázky byly dost malé a nebyly ještě moc pěkně nakreslené. A tak jsme o jednom obrázku vedly diskusi, co by to mohlo být. Protože jsme měli něco najít, ale nemohly jsme se všichni shodnout na tom, co to je. No a jedna holčička pronesla větu, že bysme si mohly půjčit chlapcovu lupu, abychom to viděli a poznali, co na tom obrázku je. A ostatní nadšeně souhlasili. A víte co? Já jsem si tu jeho lupu opravdu půjčila a tím jsme na to přišli. Bylo to takové spontánní a mně se to moc líbilo, bylo to i milé. ...no a hlavně chlapec to vnímal také pozitivně. On si to vyložil správně, že nám mohl a díky tomu, jsme na to přišli. Takže takový to bylo.“

**„Pracuje chlapec v hodině stejně jako ostatní děti? Myslím tím, jestli má nějaké výukové úpravy?“**

„Dělá to, co ostatní. Nemá to tak, že by něco nedělal anebo dělal něco jinýho. ...něco má třeba upravenýho, aby to mohl dělat. Třeba to, že má zvětšený nebo upravený texty. Oni jsou sice v 1. třídě písmena velká, ale jemu ta velikost nestačí. Takže to děláme tak, že neokopírujeme, něco asistentka přepisuje. S písankou to máme udělaný tak, že mu vždycky do jeho sešitu se širokými linkami předepíšeme to, co se budeme učit psát.“

**„Stačí chlapec pracovnímu tempu ve třídě?“**

„Pracovní tempo při hodině zvládá. Dělá všechno s námi. Při prohlížení obrázků nebo hledání složitějších znaků potřebuje déle času. Ten čas potřebuje na to, aby se zorientoval, a když u toho používá třeba tu malou lupu, tak je to jasné. Ale to zase není tak, že by potřeboval nějakou dlouhou dobu. Prostě jen trochu času navíc. S tím, ale není ve třídě sám. Jsou tam děti, který se zase hůře soustředí a neudrží pozornost. Takže my to máme ve třídě takový pestrý. Ale zvládáme to.“

**„Všechny upravené materiály vytváříte vy?“**

„Já společně s asistentkou. My si vždycky řekneme, co budeme ten týden dělat a podle toho to připravujeme. Připravujeme to i pro další děti. ...takže spolupráce s asistentkou mi pomáhá. Pracujeme jako tým. Když je potřeba třeba koupit zažloutlé papíry, na které chlapec píše, tak je prostě asistentka zaběhne do papírnictví koupit a takhle společně připravujeme i další materiály. Víím, že třeba předepisovat slabikář by mohli rodiče, ale tady v tom případě, nevím, jak by to dopadlo. Takže to prostě děláme my a takhle nám to společně funguje.“

**„Když jsme se bavily o pohybu a orientaci chlapce, tak jste říkala, že u něj dochází ke zhoršování zraku. Zmínila jste také Braillovo písmo...“**

„Ano. Chlapec by se s ním měl začít seznamovat, protože to vypadá, že jednou bude používat jenom tohle písmo. Že ty zvětšené a upravené materiály přestanou stačit. Uvidíme, jak to celé bude, zatím si to neumím představit. To bysme se s asistentkou musely naučit to písmo a připravovat materiály v něm.“

**„Máte z toho obavy?“**

„Nevím, jestli přímo obavy. Nejistotu cítím. To je tím, že nevím, co mě nebo nás oba čeká. Ale nebojím se. Ono to je předčasné. A navíc, když to nastane, tak za námi chodí paní z SPC a ta nám řekne, co bychom měly dělat a co bude chlapec potřebovat. Takže to ne, nebojím se toho. Protože teď nemám informace, tak si to neumím představit. Ale ono se to všechno uvidí časem. On jde chlapec ještě na operaci a to možná trochu rozhodne nebo aspoň na nějakou chvíli budeme vědět, jak na tom chlapec bude.“

**„Řekněte mi, jak chlapec získává informace z okolního světa?“**

„Získává je hlavně zrakem a na to byl i zvyklý. ...ted' když nad tím tak přemýšlím, tak si uvědomuju, že poslední dobou hodně zapojuje i ruce. To je ale jak došlo k jeho zhoršení zraku. ...vidíte, já o tom, ale vlastně jsem si to pořádně uvědomila až ted' s vámi.“

**„Jak vnímáte to, že připravujete žákovi nebo některým dalším žákům materiály pro výuku?“**

„Co tím myslíte? Jakože jestli to třeba pro mě není problém?“

**„Ano, jestli je to náročné, problematické a jak se třeba na to díváte?“**

„Já to беру normálně. Nepřijde mi to jako problém. Chlapec nebo jiné děti to potřebují a tak to uděláme. To, že bych si myslela, že to dělám zbytečně tak to není. Jasně, nějaká práce navíc to je, ale tak to nejde brát. Moje práce je ty děti učit a tak si neumím představit, že bych si řekla, že když někomu musím upravit pomůcky, tak se mi to dělat nechce a nebudu to dělat a třeba to, to dítě nějak zvládne samo. To nejde. Já mám navíc velkou výhodu v tom, že mam

pomocníka asistentku. Nevím, jak bych mluvila, kdybych jí neměla, ale tím, že jí mám k ruce a že si rozumíme a funguje nám to, v tom problém vůbec nevidím.“

**„Když chlapec potřebuje s něčím pomoc nebo má jinou potřebu – umí si říci, požádat vás?“**

Umí. On je v tom svém chování taky trochu jiný než zbytek třídy nebo většina dětí, se kterými jsme se potkala. Takže na začátku jsme si museli určit pravidla a říct, jak budeme fungovat. ...když jsme se třeba vzájemně poznávali a zkoušely jsme s asistentkou, jestli mu materiály a další pomůcky vyhovují tak byl jakoby až zlej. Ale to on se tak někdy chová. Hlavně k lidem, které úplně tak dobře nezdá. Takže asi zkouší a hledá, cosi ke komu může dovolit. Abych vám to vysvětlila. Tak jsem se třeba ptala, jestli na to vidí, nebo jestli ví, co děláme a on odpověděl něco v tom smyslu, jako jak je možný, že to nevíme. A to ještě s takovým tónem. Ale to je on. Není to tak, že by byl vyloženě zlý. On to snad asi ani tak nemyslí. Asi si neuvědomuje nebo neřeší, co a jak říká. A taky jak přistupuje k druhým a třeba i k dospělým. On je jinak bezvadnej. ...nevím, třeba tohle jeho chování vyplývá i nějakým způsobem z toho postižení očí, co má.“

**„Takže si umí říci, když něco potřebuje. A tyhle ty projevy jsou časté?“**

„Ano umí. A ty projevy už teď ani moc nejsou. Tohle bylo spíš na začátku. Anebo taky když je ve třídě třeba někdo novejší anebo neznámější. Třeba když přijde studentka na praxi a ptala se ho, co se zrovna učí v matematice, tak jí odsekl, jaktože to neví. Ale ono to opravdu není často. To je jen ojediněle. ...jednou se stalo to, že zalezl pod stůl a trucoval. To měl nějakou krizi zrovna. A bylo to jen jednou.“

**„Co ostatní děti ve třídě? Přijímají chlapce?“**

„To ano. On má ve třídě kamarády. Nejvíce se baví s holkama. To je takový úsměvný. Víte, ony chlapce skoro všechny milují. Ony o něj pečují, kamarádí se s ním... A chlapec si to uvědomuje a samozřejmě, že se mu to jako chlapovi líbí. Takže děti na něj reagují úplně přirozeně. Naopak bych řekla, že on patří ve třídě za hvězdu. Což si myslím, že je dobře.“

**„Jak naopak přistupuje chlapec k dětem ve třídě?“**

„Má ve třídě kamarády, které má rád. Vlastně kdybych ho pozorovala a nevěděla o něm nic, tak se chová jako ostatní děti. Má si s nimi o čem povídat, co jim ukázat a oni jemu taky. Uvidíme, jak to bude další roky, ale on do té třídy patří a je tady za hvězdu.“

**„Hluk ve třídě? Jak na něj chlapec reaguje?“**

„Ze začátku byl na něj citlivější. ...ono přece jenom, když se změní počet dětí, prostory a taky velikost místnosti, tak je to všechno znát. No a taky jste v té třídě celou dobu nebo aspoň většinu času.“

**„Jak se to projevovalo?“**

„Stěžoval si na to, byl protivný, někdy si zacpával uši nebo se chytal za hlavu...to bylo různé. Ale postupně si na to zvykl a teď bych řekla, že mu to ani nepřijde. ...ale to nevím, jestli za tohle může ten zrak. Protože jsem tohle zažila i u zdravých dětí, který tohle taky dělaly, a vadil jim hluk. A komu by taky nevadil, že ano? Někdy jsou zkrátka dny, kdy jsou děti hlučnější a kdy naopak. Já mám třeba taky někdy dny, kdy mi přijde, že jenom hlučí.“

**„Stranil se a chtěl měnit místo?“**

„Že by vyloženě odcházel ze třídy, tak to ne. Když toho na něj bylo moc, tak seděl sám a třeba si i položil hlavu a nechtěl se s dětma bavit. Ale to bylo jen párkrát. ...on je rád středem pozornosti a má rád, když se o něj děti zajímají a věnujou se mu.“

**„Ještě mi povězte, jak to děláte při tělocviku?“**

„On cvičí, ale samozřejmě nedělá všechno. U některých činností, který nemůže dělat nebo by to bylo riskantní, tak dělá něco jinýho. Třeba společně s asistentkou nebo pro něj vymyslím jinou úlohu. On ve třídě není sám, kdo nemůže cvičit. Takže pro děti vymýšlíme jiný program. A taky do toho zapojujeme děti, které třeba přišly po nemoci a nemohou určitou dobu cvičit. Takže jsou to činnosti, který nejsou ani nijak náročný.“

**„Jaký je váš názor na vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřských školách?“**

„Jako u všech dětí a zejména o to víc u dětí s postižením, je třeba vždycky věnovat pozornost konkrétnímu dítěti, jeho diagnóze a z ní vyplývajících specifických potřeb, není možné generalizovat. Co bude pro jedno příhodné, pro druhé dítě být nemusí. Takže to neznamena, že když jsem říkala, že nám to funguje a zvládáme to, podle nás bez potíží, že to tak bude vždycky. Může přijít jiné dítě se zrakovým postižením nebo klidně i jinou vadou a můžou se objevit potíže a bude to celé náročné. Jsem pro zachování speciálních škol a vedle toho integrace. Potřebná je vyšší informovanost a proškolení pedagogů běžných škol, nácviky se speciálními pomůckami apod. Posílení tříd o asistenty pedagoga. Protože já si neumím představit, jak by to celé probíhalo, kdybych neměla k dispozici asistentku. A s tím souvisí ale také správnost chápání role asistenta tak, aby byl co platný ve třídě, aby znal svou roli, co se od něj očekává a co ne.“

**„Kdo se s vámi ještě podílel, pomohl vám při vzdělávání chlapce?“**

„Asistentka, paní z SPC. ...do určité míry i rodiče chlapce. Ale to už jsem řekla, jaká je mezi námi spolupráce a jací jeho rodiče nebo maminka jsou. a...sistentka mi moc pomáhá. Já bych jí doporučila do každé třídy. Ale je důležitý, aby učitel i asistentka se uměli domluvit a spolupracovat. Protože když tohle nefunguje, tak potom ten asistent není ve třídě moc platnej.“

**„Když byste v budoucnu vzdělávat další se zrakovým postižení, co byste tomu říkala?“**

„Kdyby to dítě mělo nastoupit ke mně do třídy, tak by zkrátka nastoupilo. Protože to, že bych si vybírala, které děti nastoupí ke mně do třídy nebo které nastoupí vůbec do školy, tak to se nedělá, nebo aspoň ne u nás. Nastoupilo by a já bych podle vady viděla, co potřebuje zajistit. Třeba by to bylo v něčem podobný. Je jasný, že stejný by to nebylo, protože žádné dítě není stejný a to i když má jinou vadu. Takže by se vidělo. ...mohlo by se to povést, ale také nemuselo. Já bych se samozřejmě snažila, ale i tak není výsledek zaručený.“

**„Bylo dítě se zrakovým postižením dostatečně připravené z mateřské školy na základní školu?“**

„V případě chlapce ano. On je šikovný. Ve všech oblastech, ve kterých má být dítě připravené nebo toho, co má zvládat při nástupu do školy on neměl potíže. Říkala jsem akorát grafomotoriku, ale to nebylo nic zásadního nebo mimořádného, to tak zkrátka kluci mají. „

**„Objevily se nějaké nedostatky v předškolní výchově, na kterých by bylo třeba zapracovat?“**

„Ne, já o žádných nevím... Nic mě nenapadá.“

**„Pokud byste měla zhodnotit předškolní a jeho návaznost na základní vzdělávání?“**

„Já tu zkušenost nemám. To znamená, že s mateřskými školami nespolupracujeme při nástupu dětí. Vlastně ani nevím, jak by se to mělo udělat, protože když si vezmu velké město, kde děti jdou do jedné školy z více školek, tak nevím, jak by se to mělo udělat. Ale dobré by to asi bylo. Protože když přestupuje dítě z jedné třídy do druhé a mění u toho učitelku, tak si tu s kolegyněmi také vyměňujeme informace o dětech. A to je potom snazší, že víte, co očekávat a co budete mít zhruba za děti ve třídě. Nebo třeba, co si pro ně připravit.“

**„Napadá vás, na co by se v mateřské škole měli při vzdělávání dětí pedagogové zaměřit?“**

„Když to vezmu celkově a ne jenom v souvislosti s chlapcem, o kterém si povídáme, tak by se obecně mělo zaměřit na řečová dovednosti, sebeobsluhu dětí. Tyhle dvě asi nejvíc. Nemyslím to tak, že by to ve školkách s dětmi nedělali, ale obecně v tom mají děti nedostatky. ...hmm, asi je to způsobený dobou. S dětmi se obecně moc nemluví, nechtou se pohádky. Děti znají hlavně tablety a počítače a tom hry. Takže to asi pramení s dobou. No a se sebeobsluhou je to přece jednodušší, že když ráno nebo kdykoli jindy někam spěcháme, tak když děti oblečeme, je to rychlejší, než čekat, až to oni udělají sami a u toho se dohadovat, motivovat je, mít scény, když se nechtějí sami oblékat... Ale ono to není jen o oblékání. To potom souvisí i s přípravou do školy nebo s přípravou na lavici, s vypravováním. No, a když rodiče všechno dělají za děti, tak ty potom ani neumí pracovat samostatně, protože to

doma po nich nechtějí a nedělají to. ...na co by se ještě bylo dobrý zaměřit, tak to je grafomotorika. Taky v ní poslední roky zaznamenávám nedostatky.

**„Myslíte, že by bylo prospěšné, aby probíhala spolupráce s mateřskou a základní školou při přestupu dítěte?“**

„Asi ano, ale jak jsem řekla, neumím si představit, jak by to organizačně probíhalo.“

**„Na závěr se zeptám. Myslíte si, že jsou mateřské školy připravené na vzdělávání dětí se zrakovým postižením?“**

„Nedokážu to posoudit plošně. Hodnotím to podle chlapce, se kterým jsem se setkala. Podle toho, co chlapec uměl a zvládal, bych řekla, že ano. Neměl žádné výrazné nedostatky nebo problémy. Naopak ve třídě je mezi dětmi populární a vyniká třeba v matematice. Ale zase jako všechno, je to individuální. Taky záleží na samotném dítěti a jeho schopnostech, protože i když je někdy kvalitní vedení a to dítě nemá předpoklady, taky tím nic nenaděláme. A to stejný naopak. ...podle mojí zkušenosti mohu hodnotit a říci, že ano.“

## **12.6 Příloha č. 6 – Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením**

### **NÁMĚTY PRO ČINNOSTI S DĚTMI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

Uvedené Náměty pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením byly primárně vytvořeny pro pedagogy běžných mateřských škol, kde se vzdělávají děti se zrakovým postižením.

Jednotlivé činnosti byly uspořádány do pěti základních oblastí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk (RVP PV), tj. Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Celkem je uvedeno 166 námětů na činnosti, které je možné provádět s dětmi se zrakovým postižením. Aktivita byla rozdělena do dvou skupin, pro děti slabozraké a pro děti nevidomé. Činnosti řazené např. do skupiny pro děti slabozraké, je možné provádět s dětmi nevidomými. V takovém případě je potřeba upravit způsob provedení činnosti a zvolit vhodný materiál tak, aby činnost vyhovovala nárokům dítěte se zrakovým postižením.

Věřím, že uvedené aktivity podnítky a podpoří tvořivost pedagogů k vymyšlení a realizaci většího množství činností i her pro děti se zrakovým postižením v jejich třídách.

### **NÁMĚTY PRO DĚTI SLABOZRAKÉ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

U dětí se slabozrakostí by měly být použity zvětšené obrázky, bez zbytečných detailů, ideálně s tučnější konturou. Předměty, hračky a další materiály by bylo dobré zvolit v kontrastních barvách (bílá, žlutá – černá, modrá...). Pracovní plocha by měla být kontrastní ve vztahu k používanému materiálu, se kterým dítě pracuje nebo k obrázkům. Tzn., kreslí-li dítě na bílý papír, lze papír podložit černým papírem většího rozměru, podložkou apod. (např. ve formátu A3). Totéž platí i při manipulaci s předměty.

Dítě by mělo mít dostatek času (tj. i více času než zbytek dětí), na provádění určitých činností, včetně prohlížení předmětů, obrázků. Dítě by se mělo učit pracovat se svým zrakem. Podrobnější informace k dané oblasti, lze nalézt v kapitolách diplomové práce nebo v literatuře uvedené v seznamu použitých zdrojů.



## 1 DÍTĚ A JEHO TĚLO

### **HRA**

**„Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum!“**

Rozvíjíme:

*postřeh, rychlost, orientace v prostoru*

Příprava: /

Realizace:

*dítě, popř. vybraná skupinka dětí stojí na určeném místě (např. čelo třídy...) a jsou k ostatním otočeny zády. Ostatní děti / druhá skupina dětí stojí otočeny k dětem (vidí tak jejich záda). Vybrané děti přeřikávají krátkou říkanku: „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum!“ A poté se otočí čelem k dětem. Děti během této říkanky běží a snaží se dostat na místo určených dětí, které přeřikávají slovní říkanku. V momentě, kdy se děti na pohybující skupinu otočí, musí se ty děti, co jsou v pohybu zastavit a „zamrznout“. Uvidí-li děti někoho v pohybu, musí se dotyčné dítě vrátit na start.*

### **ČINNOST**

**„Modelování“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, koordinaci oko ruka, hmatové vnímání*

Příprava:

*modelína, těsto, hlína, event. jiné hmoty.*

Realizace:

*rozvoj jemné motoriky – mačkání, hnětení prsty, v dlaních / vytváření kolečka / válení hmoty / vytváření výrobků atd.*

*U předškolních dětí je možné vytvářet písmena abecedy – např. své jméno... a to tak, že dítě prsty válí modelínu a následně tvaruje písmena.*

### **ČINNOST**

**„Víčkování“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, hmatové vnímání, logické uvažování*

Příprava:

*Pet lahve s víčky či jiné šroubovací předměty.*

Realizace:

*Nácvik s víčky, kdy šroubujeme uzávěr, tak abychom láhev zavřeli nebo otevřeli. Je možné dávat dítěti instrukce, tak aby zašroubovalo 3 lahve a 2 odšroubovalo... Je možné použít různé velikosti, šíře lahví tak, aby dítě hledalo, k jakému konkrétnímu víčku patří lahev.*

### **ČINNOST**

**„Papírové koule“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, hmatové vnímání*

Příprava:

*papír, noviny, atd.*

Realizace:

*Mačkání papíru, nejdříve oběma rukama, pokud dítě zvládá přejít k jednoručnímu plnění úkolu. Možné je také vytrhávat papír, trhat proužky z papíru apod.*

## **HRA**

### **„Posluchači“**

Rozvíjíme:

*pohybové dovednosti dětí, hrubou motoriku, sluchové vnímání, reakci na signál, pohotovost vnímání*

Příprava: /

Realizace:

*Děti se pohybují volně po místnosti dle instrukcí pedagoga. Na předem určené slovo provedou nějakou činnost, pohyb – např. posadí se do dřepu, zastaví se, změni směr, poskočí apod. Je vhodné označit plochu (např. koberec), kde se děti pohybují. Např. lepenkou (černá, kontrastní), položit lano na podlahu, apod.*

## **ČINNOST**

### **„Hledání pokladu“**

Rozvíjíme:

*prostorovou orientaci, pohybové dovednosti, koordinaci, oko ruka, předmatematické dovednosti*

Příprava:

*míčky, plastové kostky...*

Realizace:

*Rozmístíme předměty po místnosti (ideálně tak, aby barva předmětu byla v kontrastu s povrchem, na kterém je umístěna – např. tmavě modrý koberec – bílý/žlutý/červený míček... Dítě sbírá předměty ze země. Další možností je sbírání určitých tvarů, např. dítě sbírá pouze kostky, modré kostky... Je možné určit místo, na které bude dítě nalezené předměty nosit. Je vhodné volit předměty, které nemohou dítě v případě, že na ně stoupne, poranit.*

## **ČINNOST**

### **„Přetahovaná“**

Rozvíjíme:

*pohybové dovednosti, spolupráci s ostatními dětmi, vnímání vlastního těla - síly*

Příprava:

*provaz/lano.*

Realizace:

*Možno provádět mezi dvojicemi nebo družstvy. Děti se klasicky přetahují s použitím síly.*

## **HRA**

**„Na myslivce“**

Rozvíjíme:

*koordinaci oko-ruka, vnímání prostoru, prostorovou orientaci, sluchové vnímání, odhad vzdálenosti apod.*

Příprava:

*míčky, terč, koš či jiný otvor, budík, rádio, popř. mobilní telefon*

*Varianta A*

Realizace:

*Úkolem dítěte je hodit míč na terč / do otvoru. Otvor je vhodné zvýraznit – např. kolem otvoru polepit/nakreslit výraznou čáru (např. žlutá). Možno soutěžit mezi dětmi – kdo se nejčastěji trefí.*

*Varianta B*

Realizace:

*Za terč nebo do otvoru, kam se dítě strefuje, je možné přidat zvukový zdroj (budík, rádio, mobilní telefon). Dítě se tak orientuje pomocí sluchu.*

**HRA****„Fotbalisté“**

Rozvíjíme:

*hrubou motoriku, pohybovou koordinaci*

Příprava:

*barevná páska, barva (nátěr), míč / ozvučený míč*

Realizace:

*Úkolem dítěte je posouvat nohou míč po vyznačené čáře-linii. Možné je míč posílat po čáře, event. zpestřit činnost vytvořením překážkové dráhy.*

**ČINNOST****„Chytaná“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, koordinaci oko-ruka*

Příprava:

*ozvučený nafukovací míč, vhodný je kontrastně zbarvený*

Realizace:

*Ve dvojici. Děti stojí naproti sobě a házejí si míč. Při hodu míče je vhodné upozornit druhou osobu, o tom, že házíme. Míč se chytá-sbírá až po dopadu na zem.*

**ČINNOST****„Posílání míče“**

Rozvíjíme:

*zrakovou orientaci v prostoru, spolupráci s druhým dítětem, koordinaci oko-ruka, vnímání směru*

Příprava:

*barevný, kontrastní míč*

Realizace:

*Posílání míče a úkolem dítěte je sledovat míč. Vzájemné posílání míče...*

### **ČINNOST**

#### **„Opičí dráha“**

Rozvíjíme:

*prostorovou orientaci, pohybové schopnosti dítěte, obratnost*

Příprava:

*Kostky, kužely aj. Vytvořit překážkovou dráhu, kdy se dítě pohybuje po určité – předem stanovené a vyznačené trase s překážkami. Možnost ztížení činnosti přidáním překážek, které dítě podleze, proleze apod. Je dobré, aby dospělý dítě doprovázel a dohlédl na bezpečnost.*

Realizace:

*Dítě se pohybuje po trase a zdolává vytvořené překážky – např. překročí kostky, obejde kužel, proleze tunelem atd.*

### **HRA**

#### **„Tanečníci“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, pohybové dovednosti, vnímání těla, obratnost, fantazii*

Příprava:

*klavír, bubínek, nahrávka písničky...*

Realizace:

*Společně provádíme různé aktivity podle slyšeného rytmu. Můžeme dupat, pochodovat, skákat, tleskat, mávat rukama apod. Je také možné napodobovat slyšenou melodii...*

### **HRA**

#### **„Stín“**

Rozvíjíme:

*vnímání těla, jeho různých poloh, obratnost*

Příprava:

*druhá osoba nebo velké obrázky*

Realizace:

*Dítě napodobuje pohyby určené osoby/dítěte. Možné použít velké obrázky, které zobrazují různé polohy těla (a připevnit je např. na tabuli).*

### **ČINNOST**

#### **„Svalovci“**

Rozvíjíme:

*vnímání a ovládání vlastního těla*

Příprava:

*bubínek /dřívka – nemusí být*

Realizace:

*děti leží na koberci. Na předem zvukový signál nebo mluvené slovo zatnou svaly na těle a to do té doby, než zazní opět zvukový signál nebo dítě slovně upozorníme.*

### **HRA**

#### **„Zemská přitažlivost“**

Rozvíjíme:

*rychlost vnímání, pohotovost, znalost částí těla, pohyblivost*

Příprava:

*bubínek či jiný nástroj*

Realizace:

*Děti se volně pohybují po vyznačené části místnosti. Na stanovený signál se zastaví a učitel určí část těla, která se dotkne země (ruce, záda, břicho, zadek...).*

### **ČINNOST**

#### **„Kostky“**

Rozvíjíme:

*orientaci na těle, znalost částí těla, pohybové schopnosti*

Příprava:

*tvrdý papír/karton, rozměry tak, abychom vyrobili 2 větší kostky (např. o rozměrech 30×30cm), obrázky částí těla, lepidlo*

Realizace:

*Z papíru vyrobíme 2 větší hrací kostky. Na jednotlivé strany kostek nalepíme větší obrázky částí těla. Obrázky by se neměly opakovat ani na jedné z kostek. Vybrané děti hází kostkou. Poté, co padnou určité dvě části těla, děti jimi musí třást, nebo jiným způsobem hýbat.*

### **ČINNOST**

#### **„Míčování“**

Rozvíjíme:

*koordinaci oko-ruka, prostorové vnímání, poznávání částí těla*

Příprava:

*míč*

Realizace:

*Posílání míče, podávání míče, posílání míče na cíl, hod míče na cíl, přendávání míče kolem těla dokola, protahování míče mezi nohama... Plnění úkolů dle instrukcí. Např. „položíme míč pod kolena, dotkneme se míčem hlavy...“*

### **HRA**

#### **„Bomby“**

Rozvíjíme:

*pohybové schopnosti, prostorovou orientaci*

Příprava:

*páska, šátek, krepový papír, gumové kroužky, obruče...*

Realizace:

*Danou pomůcku položíme na zem. Dítě skáče přes předmět jednou nohou, snožmo. Vždy je nutné konzultovat zdravotní stav se zákonným zástupcem a činnost provádět na základě doporučení/vyjádření očního či jiného lékaře!*

Varianta A:

Realizace:

*jednotlivé pomůcky rozprostřeme na podlaze, dítě se pohybuje po vyznačeném prostoru. Jeho úkolem je nestoupnout na žádný z položených předmětů.*

Varianta B:

Realizace:

*Obruče rozmístíme blízko sebe různě na koberci. Je důležité, aby byly obruče barevné a výrazné. Úkolem dítěte je pohybovat se jen v obručích, tzn., nesmí stoupnout mimo obruče. Pedagog určí, zda se smí dítě přemísťovat pouze skoky, dlouhými kroky atd.*

## **ČINNOST**

### **„Ruce cvičí“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, hmatové vnímání, příprava na psaní, podpora vhodného grafického projevu*

Příprava:

*klasická matná tabule – černá, zelená. Křídly – bílé, dle zrakové vady a preference dítěte event. barevné*

Realizace:

*Na tabuli je možné provádět uvolňovací cvičení ruky, grafomotorická cvičení, kreslit obrázky. Možnost provádět společně s dítětem, předem připravit materiál nebo v rámci volných činností přes den.*

## **2 DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA**

### **ČINNOST:**

#### **„Popelka“**

Rozvíjíme:

*předmatické dovednosti, logické myšlení, poznávání nových předmětů, smyslové vnímání*

Varianta A:

Příprava:

*Několik předmětů - nejlépe denní potřeby, které dítě zná (hrneček, kartáček na zuby, klíče apod.). Rozložíme předměty na stůl, koberec... Doporučuji vybírat podložku podle barvy zvolených předmětů. Je důležité, aby na podložce, kam předměty položíme, vynikly. Můžeme proto použít i deku, nebo jiný kus látky (nejčastěji se používá černá a bílá barva)*

Realizace:

*Úkolem dítěte je vybírat a třídit předměty dle jejich barevnosti. U starších dětí procvičujeme také rozlišování barevných odstínů jedné barvy.*

*Varianta B:*

Příprava:

*papírové karty s různými barvami / přírodní materiály (např. kaštany, ořechové skořápky, třešňové pecky, cizrna, kamínky atd.) / geometrické tvary, misky (čiré plastové / zabarvené)*

Realizace:

*Úkolem dítěte je třídit jednotlivé předměty dle skupin do mističek dle zadání pedagoga. U barev nebo různě barevných geometrických tvarů je možné změnit zadání, kdy dítě přiřazuje předměty do barevných mističek podle příslušné barvy konkrétního předmětu.*

**ČINNOST:**

**„Navlékání“**

Rozvíjíme:

*předmatematické představy, rozvoj pozornosti, schopnost postupovat dle pokynů, paměť*

Příprava:

*vhodné velikosti korálků (dřevěné, kovové, plastové) – ideálně v různých barevných odstínech, tkanička / provázek*

Realizace:

*Dítě navléká korálky dle fantazie. Možno pozměnit, kdy např. pedagog diktuje posloupnost barev / tvarů, počet korálků apod. U starších dětí je možné nadiktovat více barev/tvarů za sebou.*

**ČINNOST**

**„Obři a trpaslíci“**

Rozvíjíme:

*předmatematické dovednosti, rozvoj slovní zásoby*

Příprava:

*obrázky zobrazující stejný obrázek v různých velikostech, maňásky v různých velikostech, dřívka různých velikostí*

Realizace:

*Společně s dítětem řadíme zvolené předměty dle velikosti. Možno využít slovních instrukcí: „Které dřívko je nejmenší?“ Zpočátku je vhodné využívat dvou výrazně odlišných velikostí (vzhledem k věku dítěte a dalším schopnostem).*

**HRA**

**„Kimova hra“**

Rozvíjíme:

*paměťové schopnosti, soustředění, pozornost*

Příprava:

*obrázky, různé předměty (např. denní potřeby), hračky*

*Varianta A:*

*Realizace:*

*obrázky/předměty předkládáme před dítě do řady. Společně je pojmenujeme a několikrát zopakujeme. Úkolem dítěte je, zapamatovat si co nejvíce předmětů. Vysvětlíme dítěti instrukce a necháme mu chvíli, aby si prohlédlo předměty. Po chvíli předměty zakryjeme a společně s dítětem si povíme básničku, zazpíváme písničku... poté vyzveme dítě, aby nám řeklo, jaké obrázky/předměty vidělo.*

*Varianta B:*

*Realizace:*

*Jeden nebo několik obrázků/předmětů schováme tak, aby dítě je dítě nevidělo. Poté upravíme rozložení předmětů a odkryjeme předměty. Úkolem dítěte je poznat, jaký předmět chybí. Je možno vyzkoušet opačnou variantu, kdy přidáme obrázek/zky – předmět/y.*

**ČINNOST****„Kouzelný pytlíček“**

Rozvíjíme:

*představivost, smyslové vnímání, vytváření nových pojmů*

Příprava:

*látkový sáček (neprůhledný), předměty denní potřeby, které dítě dobře zná*

*Realizace:*

*Do pytlíčku dáme předměty a vyzveme dítě, aby sáhlo dovnitř a vybralo si jeden předmět, přičemž úkolem dítěte je poznat po hmatu, který předmět drží v ruce – tzn. ruku s předmětem nevytahuje z pytlíčku. Je možné do poznávání předmětu zapojit obě ruce. Je možné vybrat z kolektivu dítě, které vybere předmět z pytlíčku (tak aby ho nikdo neviděl). Vybrané dítě popisuje ostatním předmět, který vytáhlo z pytlíčku. Zbytek kolektivu má zavřené oči a pokouší se uhádnout, o jaký předmět jde. Pokud předmět uhádne/společně si ukážeme o jaký předmět šlo, můžeme si společně říci, k čemu předmět slouží, kde všude jej používáme a můžeme se s ním setkat.*

**ČINNOST****„Sloní paměť“**

Rozvíjíme:

*paměťové, kognitivní funkce*

Příprava:

*obrázky, barevné karty...*



Realizace:

*Pedagog seřadí předměty/karty do řady. Úkolem dítěte je si zapamatovat jejich pořadí. Je možné zvýšit obtížnost a uspořádat předměty/karty do jednoduchého obrazce – např. trojúhelníku, čtverce.*

## **HRA**

### **„Detektiv“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, pozornost*

Příprava:

*malé rádio, budík, event. mobilní telefon s vybranou nahrávkou*

Realizace:

*Předmět, který vydává zvuk, schováme v místnosti. Úkolem dítěte je pomocí sluchu nalézt předmět, který vydává zvuk. Zpočátku je možné nastavit vyšší hlasitost, proto, aby se dítě seznámilo se hrou a pochopilo její pravidla. Poté je možné zeslabit zvuk a schovat předmět rafinovaněji.*

## **ČINNOST**

### **„Pokladník“**

Rozvíjíme:

*logické myšlení, koordinaci oko-ruka, kritické myšlení*

Příprava:

*Kolíčková skládanka s podstavcem / možno vyrobit alternativu samostatně pomocí papírové krabice (např. od bot). Dále potřebujeme kolečka ve tvaru i velikosti mincí (plastová, vystřižená z papíru...). Za pomoci nůžek – do krabice vytvoříme úzké otvory, tak aby se do nich kolečka vešla (pozor, aby otvory nebyly příliš široké). Vhodné je řezat otvory do krabice různými směry, proto, aby si dítě nezvyklo na jeden způsob vkládání koleček. Je možné vytvořit větší a menší kolečka a uzpůsobit pro ně různou délku otvorů. Dítě tak bude mít úkol o něco náročnější.*

Realizace:

*Úkolem dítěte je vkládat kolečka do otvorů. Možné je s krabicí různě otáčet, tak aby se dítě neustále soustředilo na hledání vhodných otvorů.*

## **ČINNOST**

### **„Malíři“**

Rozvíjíme:

*fantazii, kreativitu, vnímání a poznávání barev*

Příprava:

*prstové barvy, papír či jiný materiál*

Realizace:

*Pomocí prstů a barev malujeme obrázky, vytváříme jiné obrázky dle fantazie. Můžeme se setkat s tím, že dítě odmítá prsty kreslit. Je to v pořádku, některé děti nemají rády pocit špinavých rukou. V takovém případě dítě do aktivity nenutíme.*

### **ČINNOST**

#### **„Kresba v písku“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, představivost, poznávání materiálu*

Příprava:

*písek, nádoba – větší víko od krabice, vyrobené vyplněné dřevěné „okénko“*

Realizace:

*Společně s dítětem nebo dítě samostatně kreslí do písku obrazce, přesouvá písek z jedné strany na druhou, nabírá do rukou, přesívá z jedné ruky na druhou, apod.*

### **ČINNOST**

#### **„Trochu jiné pexeso“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, utváření pojmů, paměťové schopnosti*

Příprava:

*plastová „Kinder vajíčka“, různé předměty*

Realizace:

*Jednotlivá vajíčka naplníme různými předměty, např. rýže, kamínky, mák, čočka, kuličky, atd. Je možné vytvořit shodné dvojice. Dítě hledá shodné dvojice dle sluchu, rozeznává jednotlivé zvuky, pojmenovává je, apod.*

### **ČINNOST**

#### **„Zleva doprava“**

Rozvíjíme:

*„čtení“, „psaní“ zleva doprava*

Příprava:

*papír, na kterém budou obrázky v levé a pravé části papíru*

Realizace:

*Obrázky v jedné řadě spojujeme vodorovnou čarou zleva doprava. Vhodné u starších dětí (předškoláci). Důležité je, aby byly obrázky velké tak, aby je dítě bez potíží vidělo. V případě větších obrázků je možné mít obrázky vystřižené zvlášť a přikládat k papíru, na který dítě jen zakreslí čáru. Zakreslujeme pomocí psacího náčiní s výraznou stopou, např. černé fixy.*

### **ČINNOST**

#### **„Čtení jako ve škole“**

Rozvíjíme:

*příprava, seznamování dítěte se způsobem „čtení“, pohyby očí*

Příprava:

*obrázky, papír kde jsou obrázky natištěné do řádku*

Realizace:

*Dítě čte obrázky zleva doprava. Nacvičujeme u předškolních dětí.*

### **HRA**

#### **„Řidič na silnici“**

Rozvíjíme:

*prostorové vnímání, sledování určitých linií, dodržování pravidel*

Příprava:

*Na PC lze v klasickém textovém editoru (např. WORD) vytvořit linie čar – symbolizující silnici. Autíčko, angličák...*

Realizace:

*Dítě nacvičuje jízdu po silnici. Zpočátku je možné společně jen prstem.*

### **ČINNOST**

#### **„Výzdoba školky“**

Rozvíjíme:

*fantazii, výtvarný projev dítěte, posilujeme sebevědomí dítěte, radost z provedeního*

Příprava:

*slupovací barvy na sklo, igelit, předloha na uvážení*

Realizace:

*Dítě dle předlohy, samostatně nebo s naší pomocí kreslí na igelit. Necháme barvy zaschnout, sloupneme je. Poté je sloupneme z igelitu a přilepíme na požadované místo – ideálně tam, aby se dítě samo mohlo podívat na svůj výtvar.*

### **ČINNOST**

#### **„Foukaná“**

Rozvíjíme:

*fantazii dítěte, zájem o manipulaci a poznávání různých dějů*

Příprava:

*výrazné barvy (kontrastní), event. černá tuš*

Realizace:

*Dítě kapátkem/štetcem kápne požadované barvy na papír. Vytvořenou kapku rozfoukává do ztracena pomocí brčka. Dítěti je alespoň zpočátku vhodné pomoci, zejména při nanášení barvy. Pozor, aby dítě barvu nevdechlo.*

### **ČINNOST**

#### **„Kolíčkování“**

Rozvíjíme:

*manipulaci s předměty pomocí prstů, předmatematické dovednosti*

Příprava:

*papír, barvy, nůžky, kolíčky*

Realizace:

*Dítě nakreslí kruh a vybarví jej – např. žlutě – sluníčko. Je vhodné dítěti černým fixem kolečko předkreslit jako předlohu. Poté dítě vystřihne kruh a dokreslí sluníčku obličej. Necháme barvy zaschnout a na závěr dítě připne ke sluníčku kolíčky – ideálně ve žlutém provedení.*

*Varianta:*

*Je možné mít různé barvy kolíčků. Dítě připíná kolíčky (na papír, provázek) v určitém pořadí dle diktátu pedagoga. Kolíčky je možné spočítat (dohromady, dle barev, materiálu).*

## **ČINNOST**

### **„Pirátský dalekohled“**

*Rozvíjíme:*

*fantazii, orientace v prostoru, nácvik postupu dle instrukcí, možná příprava na pozdější práci s optickou pomůckou*

*Příprava:*

*tubus – zbytek role z kuchyňských ubrousků, apod., plyšová zvířátka, větší obrázky...*

*Realizace:*

*Dítě nejprve roli vykreslí barvami (dle fantazie) – možná motivace, kdy si hrajeme na piráty, myslivce... Pedagog rozmístí zvířata nebo jiné vyhovující předměty do řady (ideálně tak, aby byly ve výšce očí dítěte) nebo stejným způsobem rozmístíme obrázky (opřeme o zeď, natáhneme šňůru a připneme na ni). Úkolem dítěte je pomocí roličky přiložené na oko (druhé oko zavřené) v řádce sledovat jednotlivé předměty/hračky/obrázky. Pokud dítě činnost zvládá, je možné říkat předměty, které má dítě najít.*

*Varianta:*

*S dětmi je možné dopředu vyrobit barevnou housenku. Tělo housenky tvoří kruhy, které vybarvíme v různých barvách. Umístíme do třídy stejným způsobem jako v předešlé činnosti a dítě sleduje jednotlivé barvy. Je možné zadávat starším dětem instrukce, kdy hledá např. třetí článek těla apod.*

*\* Pro nácvik přenášení zrakové ostrosti do blízka a do dálky je možné mít stejné obrázky, hračky, barvy... na papírových kartách. Dítě se tak musí podívat, co za kartu ukazujeme a poté vyhledat požadovanou věc „kukátkem“.*

## **ČINNOST**

### **„Puzzle“**

*Rozvíjíme:*

*analýzu, syntézu, představivost, logické uvažování*

*Příprava:*

*velký obrázek*

*Realizace:*

*Varianta puzzle. Obrázek nastříháme na dílky. Dítě skládá obrázek. Je vhodné mít dvě kopie obrázku – jednu rozstříháme a druhou nabídneme dítěti jako předlohu.*

### **ČINNOST**

#### **„Baličkování“**

Rozvíjíme:

*předmětové dovednosti, grafomotorický projev*

Příprava:

*nakreslené geometrické tvary nebo jiné obrázky*

Realizace:

*Dítě vykresluje obrázek. Je možné s dítětem vykreslovaný obrázek „zabalit do balíčku“, tak aby vidělo prostor, kde má vykreslovat. Dítě vhodným kreslicím náčiním obtáhne tvar obrázku.*

### **ČINNOST**

#### **„Tisk do modelíny“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, manipulaci s předměty, jemnou motoriku, pojmové představy*

Příprava:

*modelína, tácek, provázek, různé předměty*

Realizace:

*dítě prsty namačká modelínu na tácek. Poté obtiskneme provázek nebo jiné předměty. Hotový obtisk předmětu dítě poznává hmatem*

Varianta:

*je možné obtisk nabarvit barvami a tisknout na plátno / papír.*

*Dle týdenního tématu lze činnost přizpůsobit – např. v zimě sněhové vločky atd. Nejdříve s dětmi nasbíráme venku sníh a poté jej můžeme sledovat pod lupu (máme-li ji k dispozici). Poté modré bavlněné plátno batikujeme a na závěr tiskneme motivy vloček pomocí obtisků z modelíny.*

### **HRA**

#### **„Ztracené obrázky“**

Rozvíjíme:

*orientaci v prostoru, analýzu, syntézu, logické myšlení*

Příprava:

*různé předměty, vhodné obrázky – vždy v páru*

Realizace:

*Pedagog rozloží předměty / obrázky v herně/na koberci... na zem. Každé dítě dostane jeden předmět / obrázek. Úkolem dítěte je nalézt stejný předmět v místnosti. Je vhodné plochu, kde jsou předměty dětem ohraničit. Starší děti mohou hledat více obrázků. Mohou hledat dějově návazné obrázky (např. ranní činnosti, roční období...).*

### **ČINNOST**

**„Pozorovatel“**

Rozvíjíme:

*orientaci v prostoru, poznávání okolí, rychlé reagování, paměť*

Příprava: /

Realizace:

*Dítě dle instrukcí vyhledává předměty v místnosti. Např. „Najdi červené předměty. Najdi všechno dřevěné.“ ...*

**ČINNOST****„Nedokončené obrázky“**

Rozvíjíme:

*grafomotorický projev, správný úchop kreslicího náčiní*

Příprava:

*nedokreslené obrázky, kreslicí náčiní*

Realizace:

*Dítě říká, co na obrázku chybí nebo samo obrázek dokreslí*

**ČINNOST****„Řazení“**

Rozvíjíme:

*předmatické dovednosti, paměť*

Příprava:

*3, 5 nebo více hraček*

Realizace:

*Úkolem dítěte je seřadit hračky podle velikosti. Poté přikryjeme hračky ručníkem (dekou, ubrusem) a dítě se pokusí hračky vyjmenovat, nejlépe, tak jak jsou seřazené.*

**ČINNOST****„Skoro školák“**

Rozvíjíme:

*pohyb očí po řádce, vnímání systému „čtení“*

Příprava:

*list ze školního sešitu pro slabozraké / list papíru, na který černým fixem narýsujeme linky s širšími roztečemi, obrázky, lepidlo*

Realizace:

*Dítě nalepuje obrázky na linku. Postupujeme klasicky zleva doprava. Je možné dítěti diktovat pořadí obrázků, které nalepuje.*

Varianta:

*papír bez linek rozpůlíme na dvě poloviny – provedeme černou fixou (u starších dětí na tři nebo čtyři části...). Pedagog sdělí dítěti do jaké části papíru, má obrázky lepit. Např.: „Obrázky lep jen na pravou stranu papíru.“*

**ČINNOST**

**„Ruční práce“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, citlivost a obratnost prstů, koordinaci oko-ruka, úchop předmětů*

Příprava:

*dle prováděné činnosti*

Realizace:

*Napichování papírků na špejli, tisknutí, navíjení provázku na dřívko, navíjení proužku papíru na tužku, protahování vlákna vlny dírkami v papíře, pletení copánků, tvoření uzlů, vkládání předmětu do sebe (viz sady kostek, mozaik apod.), tvarování drátků, vkládání kuliček nebo jiných předmětů do plata od bonboniéry, od vajíček (ty je možné barevně natřít...).*

**ČINNOST****„Jak co děláme?“**

Rozvíjíme:

*představy o časových pojmech a vztazích, logické myšlení*

Příprava:

*karty s částmi děje příběhu / části dne...*

Realizace:

*Dítě skládá karty dle posloupnosti děje / části dne*

**ČINNOST****„Stíny“**

Rozvíjíme:

*analýzu, syntézu, řešení problémů*

Příprava:

*stínové obrázky – v černém provedení na bílém papíře – popř. v jiném barevném provedení, které vyhovuje dítěti*

Realizace:

*Dítě podle obrysů poznává předměty na obrázcích.*

**ČINNOST****„Mřížkování“**

Rozvíjíme:

*paměť, pozornost, předmatematické představy, nácvik postupu zleva doprava*

Příprava:

*papír formátu A3, vystřižené obrázky, geometrické tvary, čísla*

Realizace:

*Před dítě umístíme papír, na kterém je černým tučným fixem nakreslená mřížka (s dostatečně velkými okýnky). Úkolem dítěte je dle našeho diktátu vybrat obrázky a dát je do okének mřížky a to vždy zleva doprava. Pokud je celá mřížka zaplněná dítě jednotlivé obrázky přečte a přesvědčí se, že žádnou mřížku nevynechalo (začínáme vždy zleva nahoře – tak, jak skutečně čteme).*

*Varianta:*

*Dítě do jednotlivých okének mřížky zakresluje požadované geometrické tvary, písmena, číslice aj.*

### **ČINNOST**

#### **„Spojování“**

*Rozvíjíme:*

*grafomotorický projev, pohyb očí, ruky zleva doprava*

*Příprava:*

*papír s obrázky umístěnými vertikálně po obou stranách papíru*

*Realizace:*

*Dítě spojuje vždy dva obrázky naproti sobě – tzn. v horizontálním směru.*

*Varianta A:*

*Dítě spojuje obrázky vertikálně rovnou čarou.*

*Varianta B:*

*Dítě spojuje pouze stejné dvojice obrázků.*

### **ČINNOST**

#### **„Dokreslování“**

*Rozvíjíme:*

*grafomotorický projev, vnímání plochy*

*Příprava:*

*papír s přípravou.*

*Realizace:*

*Dítě dostane papír, na kterém jsou vlevo vertikálně (směrem dolů pod sebou) nakreslené obrázky. V každé řadě je z části hotový totožný obrázek – např. dům. Úkolem dítěte, je dokreslit obrázek.*

### **ČINNOST**

#### **„Písmenkování“**

*Rozvíjíme:*

*poznávání znaků, písmen, zrakovou analýzu, pozornost*

*Příprava:*

*papír s přípravou*

*Realizace:*

*Dítě dostane papír s několika větami. Každá věta je na novém řádku. Vždy před větou je určené (a napsané) písmeno, které má dítě ve větách hledat. Např. písmeno „s“, „a“...*

### **ČINNOST**

#### **„Kreslený diktát“**

*Rozvíjíme:*

*předmatematické dovednosti, paměť, pozornost, zraková analýza*

*Příprava:*



*papír, na kterém jsou různé geometrické tvary*

Realizace:

*Úkolem dítěte je dle diktátu pedagoga vybarvit (nebo jiným způsobem označit) geometrické tvary. Zadání může znít např.: „Vybarvi všechny kolečka modře.“*

### **ČINNOST**

#### **„poslouchej a kreslí“**

Rozvíjíme:

*paměťové funkce, grafomotorický projev, postup zleva doprava, vnímání řádky na papíře*

Příprava:

*papír s širšími linkami (viz sešity pro slabozraké žáky)*

Realizace:

*Na začátku řádku má dítě zobrazeno dva a více znaků. Jeho úkolem je znaky na řádek podle vzoru zapisovat. Pokud dítě zvládá, je možné pouze ústně diktovat.*

### **ČINNOST**

#### **„Na koho to padne“**

Rozvíjíme:

*pozornost, slovní vyjadřování, orientaci na ploše*

Příprava:

*karton papíru, ciferník s ručičkami, písmena, číslice, tvary, jiné znaky, obrázky atd.*

Realizace:

*Okolo ciferníku rozmístíme zvolené předměty. Úkolem dítěte je říci, na který předmět ručička hodin ukazuje. Je možné s dítětem rozlišovat kratší a delší ručičku.*

### **ČINNOST**

#### **„Tiskátka“**

Rozvíjíme:

*koordinaci oko-ruka, předmatematické dovednosti, jemnou motoriku, vnímání, pojmenování barev*

Příprava:

*houbičky na nádobí, barvy, tvrdší papír*

Realizace:

*Pedagog vystřihne z houbiček geometrické tvary. Dítě může houbičky přímo namáčet do barvy v mističce nebo ji může natírat štětcem. Poté tiskneme jednotlivé tvary na papír. Je vhodné volit výrazné barvy, aby vynikaly na papíře.*

Varianta:

*Po zaschnutí barev může dítě zakroužkovat stejné geometrické tvary atd.*

### **HRA**

#### **„Rybáři“**

Rozvíjíme:

*pozornost, trpělivost, koordinaci oko-ruka*

Příprava:

*tyčka / špejle, provázek, magnet + malé magnety, obrázky*

Realizace:

*Z uvedeného materiálu vyrobíme prut a magnet připevníme provázkem nebo nití. Malé magnety nalepíme (dobrým lepidlem, oboustrannou lepenkou...) na obrázky. Dítěti vytýčíme plochu (rybník), kde může lovit. Do určeného prostředí dáme předměty. Dítě se pokouší ulovit nějaký obrázek. Je možné, aby dvě děti soutěžily naproti sobě, kdo ulovil více obrázků. Na konci aktivity společně s dítětem/děťmi pojmenujeme chycené obrázky.*

### **ČINNOST**

#### **„Vytváření obrázků“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, zrakovou syntézu, paměť, fantazii, představivost*

Příprava:

*barevné špejle / popř. barvy na nabarvení špejlí, event. papír*

Realizace:

*Společně s dítětem nalámeme špejle na různě dlouhé části. Z jednotlivých částí skládáme obrazce. Je možné dát na stůl papír (dle barvy špejlí, tak aby byly materiály v kontrastu – černá / bílá, event. jiné barvy – žlutá apod.). Je možné složit obrazec a nechat dítě složit vlastní obrazec dle našeho vzoru.*

### **ČINNOST**

#### **„Obrysy“**

Rozvíjíme:

*logické myšlení, rozpoznávání různých znaků, prvků, soustředěnost*

Příprava:

*obrázky a jejich obrysy*

Realizace:

*Dítě poznává obrysy obrázků, vkládá obrázky do obrysů.*

### **ČINNOST**

#### **„Spojování“**

Rozeznáváme:

*grafomotorický projev, pozornost, rozpoznávání znaků, orientaci na ploše, pohyb očí, ruky zleva doprava*

Příprava:

*papír (motiv dle činnosti), psací potřeby (např. černý fix)*

Realizace:

*Je vhodné s dítětem nacvičovat spojování bodů (možné spojovat jen určité body dle zadání), obtahování linek zleva doprava, spojování obrázků zleva doprava, nalepování*

*obrázků do řady/do předem označeného prostoru na papíře, dokreslování chybějících obrázků. Stříhání (rovných čar, vlnovek...).*

### **ČINNOST**

#### **„Pastelkový slalom“**

Rozvíjíme:

*grafomotorický projev, orientaci na ploše, soustředěnost*

Příprava:

*modelína, černý / bílý event. jinak zbarvený arch papíru (např. A3), voskovky, měkké pastelky...*

Realizace:

*Nejprve s dítětem modelujeme kuličky z modelíny. Vytváříme větší a menší kuličky. Hotové kuličky rozložíme na arch papíru. Úkolem dítěte je „cestovat“ pastelkou mezi kuličkami a dávat pozor, aby do nějaké nenarazilo. Aktivita připomíná slalom na papíře. Činnost je možné provádět i prstem.*

## **3 DÍTĚ A TEN DRUHÝ**

### **ČINNOST**

#### **„Jako já“**

Rozvíjíme:

*vzájemné vnímání, pozornost, kladné vztahy mezi dětmi, sociální kontakt*

Příprava: /

Realizace:

*Vybereme dítě, které bude s aktivitou začínat. Dítě se postaví na určité místo a vybírá si z ostatních dětí další, které k němu přijde. Podmínkou je, aby řeklo nějakou věc, vlastnost... kterou mají společnou (např. „Dnes má červené tričko jako já.“ nebo „Oba máme rádi auta.“). Dítě, které je vybrané, přijde ke kamarádovi, který ho jmenoval a pokračuje dále. Hra končí ve chvíli, kdy jsou všechny seřazené do řady, a nikdo nezbyvá.*

### **ČINNOST**

#### **„Strašáci“**

Rozvíjíme:

*projevování emocí, sebevyjádření, poznávání sebe sama, uvědomění si pocitů*

Příprava: /

*modelína, těsto, hlína*

Realizace:

*V rámci tématu motivujeme děti – navážeme na tematickou činnost- např. pohádkou/příběhem. Děti dostanou za úkol vytvořit věc nebo situaci, ze které mají*

*strach, která v nich vyvolává zlost... Na závěr je vhodné provést reflexi, vzájemně si sdělit své strachy i to, co náš našťve.*

### **HRA**

#### **„Karbaníci“**

Rozvíjíme:

*spolupráci s ostatními dětmi, sebeovládání, smysl pro fair play, podpora kladných vztahů mezi dětmi navzájem*

Příprava: /

*karty – s jednoduchými tvary (např. červené kolečko, černý trojúhelník – ve stejném provedení dvě, obrázky...*

Realizace:

*Děti se snaží z karet utvořit dvojice. Dvojice pokládají na střed stolu. Hráči postupují klasicky v kruhu dle hodinových ručiček. Je možné si vzít jednu kartu z balíčku uprostřed stolu, když je hráč na řadě. Vyhrává ten, kdo nemá žádné karty (obdoba klasických her, prší, kvarteto...).*

### **ČINNOST**

#### **„Nakresli, co padne“**

Rozvíjíme:

*spolupráci mezi dětmi (podporování se, fandění) a společný kontakt, trpělivost, umět přijmout prohru*

Příprava:

*hrací kostka (ideálně ve větším provedení), papír, pastelky nebo jiné kreslicí potřeby*

Realizace:

*S dětmi určíme obrázek, který budeme malovat – např. dům. Jednotlivá čísla na kostce představují části domu. Tzn., každé z dětí v menší skupince hází kostkou. Zakreslovat dům mohou děti postupně dle čísel (od 1 do 6 – „od základů po střechu“). Pokud dítěti nepadlo požadované číslo, hází další. Vyhrává ten, kdo nejdříve nakreslí celý vybraný obrázek.*

### **ČINNOST**

#### **„Víčkování“**

Rozvíjíme:

*vzájemnou komunikaci a spolupráci*

Příprava:

*PET víčka*

Realizace:

*Podle fantazie vytváříme z více různých obrazce, znaky, symboly, písmena... Dle fantazie dítěte nebo našich instrukcí. Možné je seskupit děti do skupinek a podporovat jejich vzájemnou spolupráci.*

### **ČINNOST**

#### **„Pohádkové kulisy“**

Rozvíjíme:

*spolupráci dětí, respektování druhého, střídání se navzájem, pozornost*

Příprava:

*pohádka, špejle, obrázky, krabice*

Realizace:

*S dětmi vyrobíme obrázky a ty připevníme na špejle. Obrázky volíme dle pohádky – např. stromy, osoby, apod. Pedagog udělá do krabic díry. Děti poslouchají pohádku a podle příběhu vkládají špejle do krabic („zapichují“). Může se jednat např. jen o kulisy – záleží na pedagogovi (př.: chasník šel lesem – zastrkují do otvorů v krabici špejle, potkal 2 ženy...). Je vhodné předem určit děti, které při čtení pohádky manipulují se špejlemi, poté děti prostřídát.*

### **ČINNOST**

#### **„Skřítci“**

Rozvíjíme:

*soudržnost dětí, radost z provedené činnosti, kamarádství mezi dětmi*

Příprava:

*barvy na tělo, papír*

Realizace:

*Dítě si nabarví ruku barvou a obtiskne ruku na papír. Otisk necháme zaschnout a dokreslíme pomocí prstů obličej. Obtisky prstů nabarvíme. Vytvořili jsme tak skřítka. Je možné udělat společně se všemi dětmi ve třídě vlastní „třídu skřítků“.*

### **ČINNOST**

#### **„Cestičky“**

Rozvíjíme:

*spolupráci mezi dětmi, vzájemnou důvěru, pozitivní vztahy mezi dětmi*

Příprava:

*papír.*

Realizace:

*V místnosti rozmístíme papír tak, abychom utvořili labyrint cest. Ideální je, pokud je ve třídě výrazný koberec, lino (červený, modrý, zelený...). Dle typu povrchu podlahy zvolíme barvu papíru (bílý, černý, červený, žlutý, ...), tak abychom vytvořili kontrastní cesty. Úkolem dítěte je jít po cestách tak, aby nestouplo na podlahu bez papíru (do vody, jámy...).*

Varianta:

*Pokud je dítě větší a zvládá činnost, je možné z dítěte udělat průvodce, který provádí jiné dítě po cestách. Provázené dítě nesmí stoupnout mimo vyznačenou trasu.*

**HRA****„Bingo“**

Rozvíjíme:

*vzájemný kontakt dětí, hru pro fair play, zvládat prohru, komunikaci*

Příprava:

*karty s obrázky, černé kytky*

Realizace:

*Rozložíme několik karet před děti a karty zakryjeme černou kytkou. Úkolem dítěte je dát kytku na stranu a poznat, co to je za obrázek. Pokud dítě uhodne, hraje ještě jednou. Pokaždé když dítě řekne správně co je to za obrázek, vezme si dítě uhodnutou kartu a pedagog doplní nabídku. Vyhrává to z dětí, které má nejvíce obrázků.*

**HRA****„Ručkování“**

Rozvíjíme:

*kontakt mezi dětmi, schopnost spolupracovat, podpora kladných vztahů mezi dětmi, humor*

Příprava:

*ciferník, obrázky*

Realizace:

*Ciferník položíme na lavici / nebo jinou plochu. Kolem dokola ciferníku vyskládáme obrázky. Hrajeme se dvěma dětmi, kdy mezi sebou mohou děti soutěžit, kdy např. přidají k ciferníku herní figurky a o postup políček si hází kostkou a sbírají umístěné obrázky. Místo obrázků je možné umístit kartičky s úkoly. Pedagog čte dětem úkoly, které mají provést.*

**HRA****„Ptačí zobání“**

Rozvíjíme:

*vzájemnou toleranci, ohleduplnost, orientaci v prostoru, pozornost (ve vztahu k bezpečnosti)*

Příprava:

*kolíčky na prádlo, barevný papír*

Realizace:

*Děti natrhají barevné papíry na kousky (velikost kusů záleží dle věku a schopností dětí). Vhodné je použít takové barvy, aby vynikly (byly kontrastní) ve vztahu k povrchu podlahy. Papírky rozprostřeme na zem. Je vhodné předem ohranit herní plochu – např. jen na koberci, provazem, páskou... Úkolem dětí je kolíčky sbírat jednotlivé papírky a dávat je do kelímků, které při činnosti drží v ruce.*

**ČINNOST****„Společné kreslení“**

Rozvíjíme:

*spolupráci, vzájemnou domluvu, toleranci, kladné vztahy mezi dětmi*

Příprava:

*papír, fix (např. tučný černý)*

Realizace:

*Děti utvoří dvojice. Každá dvojice má větší formát papíru a jednu fixu. Úkolem dvojic je jednou rukou společně držet fixu a kreslit obrázek. Vhodnější je volit jednoduché obrázky, např. srdíčko, jablko, domeček...*

#### 4 DÍTĚ A SPOLEČNOST

##### ČINNOST

##### „Barevné třídění“

Rozvíjíme:

*poznávání běžných aktivit, přesah do ekologických aktivit, poznávání, diskuse o tom, kdo s rodinou odpad třídí*

Příprava:

*barevné kyblíky (modrý, zelený, žlutý, bílý, šedý - kovový), papírové obrázky různých předmětů*

Realizace:

*Kyblíky rozestavíme na vyznačené ploše různě v místnosti. Každé z dětí dostane několik obrázků, na kterých jsou různé věci a předměty (oblečení, lahve, krabice, lahve...). Barevné kyblíky symbolizují kontejnery na tříděný odpad. Úkolem každého z dětí je zařadit do příslušného kontejneru každý obrázek. Když už žádné z dětí nemá obrázek, společně utvoříme kruh. Pedagog sesbírá kýble a z každého postupně vytahuje obrázky a společně s dětmi určuje, zda je v daném kontejneru správně, či nikoli.*

##### ČINNOST

##### „V obchodě“

Rozvíjíme:

*komunikaci mezi dětmi, nácvik běžných společenských dovedností a aktivit*

Příprava:

*košík, namalované peníze/žetony symbolizující penízky, vytvořený obchod*

Realizace:

*Děti si hrají na obchod, kdy některé z nich je prodavač a jiné nakupuje. Je vhodné, aby celý proces symbolizoval skutečný nákup (pozdravení, říci své přání, popř. vybírat si sám, zaplatit...). Děti je vhodné rozdělit.*

##### ČINNOST

##### „Jarmark“

Rozvíjíme:

*podpora společných zážitků mezi dětmi, vytváření společných výrobků, komunikace a prezentace výtvorů dalším osobám, uspořádání vlastní společenské akce*

Příprava:

*těsto, plech, vál, vykrajovátko...*

Realizace:

*Jako MŠ můžeme k určité události (Vánoce, Velikonoce, karneval, konec školního roku...) uspořádat pro rodiče malý „trh“. Jako třída můžeme např. upéct cukroví, buchtu atd. S dětmi společně upečeme, vytvarujeme cukroví... a poté je nabízíme/za symbolickou cenu prodáváme rodičům. Je vhodné, aby si každé z dětí vyzkoušelo jednat také s rodiči svých kamarádů, např. při vybírání cukroví atd.*

## **ČINNOST**

### **„Cvrnkání“**

Rozvíjíme:

*společné setkávání dětí / aktivita, mezigenerační aktivita*

Příprava:

*vytvořený důlek nebo kontrastní izolepa, barevná PET víčka*

Realizace:

*Hru je možné hrát venku nebo v místnosti. Venku ideálně na hliněném povrchu bez nerovností. V místnosti je možné např. na koberec páskou nalepit „domeček“ (alternativu důlku). Děti hrají hru obdobnou kuličkám – snaží se dostat svá víčka do důlku/„domečku“ cvrknáním nebo postrčením víčka prsty.*

## **ČINNOST**

### **„Haló, haló“**

Rozvíjíme:

*pozornost, poslech druhé osoby, mezilidskou komunikaci / kontakt*

Příprava:

*obrázkové karty, např. se zvířaty. Jedna karta v několika provedeních. U starších dětí možné nakreslit geometrické tvary, čísla, písmena...*

Realizace:

*Děti sedí v kruhu. Každé dítě má dvě karty. Pedagog začíná hru s telefonním sluchátkem u ucha a volá: „Haló, haló tady pes (číslo, písmeno, geometrický tvar), volám kočku (číslo, písmeno, geometrický tvar).“ Děti, které mají kartu s obrázkem kočky (čísla, písmena, geometrického tvaru) by měly co nejrychleji zavolat – tzn. dítě, které první zavolá, říká dál. „Haló, haló tady kočka, volám králíka (číslo, písmeno, geometrický tvar).“ ... Ze začátku je možné vyrobit různé karty, aby děti pochopili princip hry.*

## **ČINNOST**

### **„Povolání“**

Rozvíjíme:

*znalost vybraných zaměstnání, náplň profesních rolí*

Příprava:

*knoflíky / korálky s většími dírkami, provázek; těsto, vál, kostky ...*



Realizace:

*S dětmi máme téma povolání. Povídáme si o tom, kde pracují naši rodiče. A co když někdo nemůže práci sehnat nebo někdo nechce pracovat? Možné přečíst např. pohádku „O líném Honzovi“. Poté si společně s dětmi hrajeme na švadleny, kdy navlékáme knoflíky, vytváříme obrázky z knoflíků, které můžeme nalepit na papír... Můžeme si také zahrát na pekaře a něco společně upéct, na zedníky a postavit zeď / budovu...*

### **ČINNOST**

#### **„Lidé“**

Rozvíjíme:

*toleranci, vnímání a respekt odlišných kultur, poznávání cizích kultur*

Příprava:

*obrázky, postavičky...*

Realizace:

*Pedagog seznámí děti s různými lidskými rasami. Především si ukazují obrázky lidí a pedagog vypráví o tom, kde tito lidé žijí, co jedí... Poté si povídáme o kamarádech ve třídě. O tom, jak jsme každý jiný. Někdo má světlé vlasy, někdo je malý. Děti hledají rozdíly a hovoříme o nich a také o způsobu, jak se chovat k ostatním lidem. Na závěr je možné dětem přečíst pohádku o Ošklivém káčátku. Děti říkají, jak bychom se neměli chovat, zkouší vymyslet jiné chování ke káčátku...*

## **5 DÍTĚ A SVĚT**

### **ČINNOST**

#### **„Mapování“**

Rozvíjíme:

*znalost a orientaci v prostředí, kde žijeme, paměť, představivost*

Příprava:

*různý materiál (papír, barevné papíry, fixy...)*

Realizace:

*Během vycházky venku se zaměřujeme na okolní prostředí. Ve třídě si s dětmi můžeme vytvářet různé „mapy, cestičky“ kudy se dostanu na požadované místo. Např. k rybníku vedle MŠ. Je možné, aby děti pracovaly i ve dvojicích nebo v menších skupinkách.*

### **ČINNOST**

#### **„Půda pod nohama“**

Rozvíjíme:

*poznávání přírody, seznamování s funkcí, vlastnostmi – zkoumání, experimentování*

Příprava:

*lopatka, kyblíček*

Realizace:

*Každé dítě dostane kyblíček a lopatku. Společně s dětmi se vypravíme na zahradu. Každé z dětí si nabere trochu hlíny do kyblíčku. Ve třídě přesypeme hlínu do průhledného boxu. Učitel povídá o hlině (funkci, jejích vlastnostech) a děti si mohou do hlíny sáhnout, přičichnout si k ní, společně ji zalijí, povídají si o tom, kdo v zemi žije...*

## **ČINNOST**

### **„Sníh s deštěm“**

Rozvíjíme:

*povědomí o počasí a dalších dějích, vzájemnou spolupráci mezi dětmi*

Příprava:

*modrá a bílá trička / vesty*

Realizace:

*Děti rozdělíme na dvě skupiny. Jedna skupina bude představovat dešťové kapky. Druhá polovina budou sněhové vločky. „Dešťové kapky“ si oblečou modrá trička a „sněhové vločky“ bílá trička. Děti se volně pohybují po vyznačené ploše za doprovodu hudby. Pokud pedagog hudbu zastaví, děti hledají k sobě do páru dítě z druhé skupiny (tzn. dítě představující dešťovou kapku, hledá dítě jako sněhovou vločku).*

## **ČINNOST**

### **„Vichřice“**

Rozvíjíme:

*znalost počasí, experimentování, poznávání vlastností větru / počasí obecně*

Příprava:

*brčka, papíry, fén*

Realizace:

*S dětmi zkoumáme vzduch kolem nás. Brčky foukáme do dlaní, na kamaráda. Z papíru složíme vějíř a ovíváme se. Fénem může učitel foukat na děti. Je možné vymyslet i další způsoby jak ověřit a zjistit, že je vzduch všude kolem nás. Děti se mohou rozestavit po místnosti a společně můžeme předvádět různou intenzitu větru (od lehkého vánku až po vichřici). Na závěr si můžeme společně povídat o tom, co všechno dělá vítr (např. pohání plachetnici, když fouká vítr, pouštíme draka, „pohání“ větrník atd.).*

## **ČINNOST**

### **„Zamračeno“**

Rozvíjíme:

*znalost počasí, spolupráce, experimentování, poznávání*

Příprava:

*bílé papíry (čtvrtky), fixy, nůžky, lepidlo, velký formát modrého papíru*

Realizace:

*Každé dítě dostane čtvrtku. Na čtvrtku nakreslí (popř. může nakreslit pedagog) mrak. Dítě mrak vystřihne. Učitel připraví větší formát modrého papíru, který představuje nebe. Papír leží na zemi. Děti se postaví se svými vystřiženými mraky kolem nebe a povídáme si, jaké nebe vidíme (jasné, jakou má barvu, jaké je dnes nebe...). Poté jsou děti vyzvány, aby každý položil svůj mrak na papír. Nyní máme jaké nebe? A jak vypadá nebe, které je zatažené? Úkolem dětí je mrak vybarvit černou fixou a poté každý svůj mrak přilepí na nebe. Bude pršet? Pokud ano, tak každé dítě nakreslí z mraku kapky, které symbolizují déšť.*

## **ČINNOST**

### **„Rostliny“**

Rozvíjíme:

*znalost přírody, kladný vztah k přírodě, zájem o přírodu, zodpovědnost*

Příprava:

*větvičky, klacky, stébla trávy, kořínky...*

Realizace:

*Při procházce v přírodě můžeme uvedený materiál posbírat a přinést do školky. S dětmi si ukazujeme a povídáme o rozdílech mezi stromy, keři, trávou... ukazujeme si kořínky, ze kterých každá rostlina roste. Děti si mohou jednotlivé rostliny osahat. Je možné společně zasadit semínko / cibulku rostliny do květináče, starat se o ni a pozorovat jak roste...*

## **NÁMĚTY PRO DĚTI NEVIDOMÉ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Nevidomému dítěti by mělo být umožněno zprostředkovávat vjemy a podněty prostřednictvím dalších smyslů. Je velmi důležité, aby byla podporována hrubá motorika (držení těla, chůze, správné sezení...), jemná motorika (především např. hmatové vnímání, prstová cvičení, úchopy...), prostorová orientace, řečové a komunikační dovednosti, sebeobsluha apod. Dítě by mělo být zapojováno do nejrozličnějších aktivit (s uzpůsobením nebo vhodnou úpravou pro dítě). Mělo by mít dostatek času (tj. i více času než zbytek dětí) na provedení úkolu.

Podrobnější informace o problematice nevidomosti jsou uvedeny v kapitolách diplomové práce nebo v literatuře uvedené v seznamu použitých zdrojů.

## 1 DÍTĚ A JEHO TĚLO

### **ČINNOST**

#### **„Tanečníci“**

Rozvíjíme:

*vnímání rytmu, pohyblivost těla, vyjádření prožitku na hudbu*

Příprava:

*hudební nahrávky*

Realizace:

*Pustíme hudbu, kterou mají děti rády. Při poslechu hudby děti improvizovaně tančí, podle toho, jak hudbu cítí. Během aktivity je dobré dávat pozor, aby si děti vzájemně neublížily.*

### **ČINNOST**

**„Neposedné ruce“**

Rozvíjíme:

*spolupráci mozkových hemisfér, soustředění*

Příprava: /

Realizace:

*Každá ruka provádí něco jiného. Sedáme na zemi a např. jednou rukou si krouživými pohyby hladíme břicho, druhou rukou při tom přejíždíme od kolene po nárt a zpět (můžeme poklepávat na určitou část těla, natahovat a krčit ruku, kroužit jednou rukou směrem doprava a druhou doleva, aj).*

**ČINNOST****„Zvířátka“**

Rozvíjíme:

*pohybové schopnosti, představivost*

Příprava: /

Realizace:

*Napodobování chůze / pohybu zvířat (lézt jako had – po zemi, lézt jako pavouk - rychle, skákat jako žába, chodit jako medvěd – kolíbat se ze strany na stranu, jako čáp – zvedat vysoko nohy, jako pes – po čtyřech se zadečkem nahore...).*

**ČINNOST****„Zaměřeno na ruce“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, manipulaci s předměty, uvolňování prstů*

Příprava: /

Realizace:

*Zatínání prstů v dlaň a uvolňování prstů, tleskání, bubnování prsty o různé typy povrchů, tření rukou o sebe navzájem („zahřívání“), mačkání masážního míčku.*

**ČINNOST****„Větrík“**

Rozvíjíme:

*vnímání vlastního těla, poznávání částí těla, vnímání tepla / chladu*

Příprava:

*fén*

Realizace:

*Dítě leží na zemi. Fénem mu foukáme na různé části těla. Dítě je může ukazovat, pojmenovat, říci na jaké polovině těla se daná část nachází... Můžeme střídat teplý vzduch se studeným, dítě určuje, který vzduch je teplý a který studený.*

**ČINNOST****„Prstová cvičení“**

Rozvíjíme:

*ohebnost prstů, hmatové vnímání, uvolnění prstů / rukou*

Příprava: /

Realizace:

*Dítě se palcem ruky dotýká každého prstu na stejné ruce. Aktivitu je možné provádět současně nebo střídavě na obou rukách. Možné je se dotýkat palcem jedné ruky konečků prstů na ruce druhé.*

Varianty:

*Strouhání mrkvičky, luskání prsty, napodobování nůžek prsty, střídavé krčení a narovnávání prstů, mytí rukou, ždímání houby, střídavě klepat klouby prstů na lavici / na bubínek, napodobování zobání slepiček (popř. pípání ptáčků) a to tak, že se opakovaně a rychle dotýká břicho ukazováčku s bříškem palce stejné ruky, napodobování hry na klavír, flétnu, ťukání / poklepávání prsty jedné ruky do dlaně nebo na hřbet druhé ruky.*

## **ČINNOST**

### **„Prstové říkanky“**

Rozvíjíme:

*citlivost prstů, procvičujeme ohebnost prstů, manipulaci s prsty*

Příprava:

*různé říkanky*

Realizace:

*Říkanka:                                   „Ťuká, ťuká dešťík na veliký deštník.  
Ťuká, ťuká celý den, nikomu se nechce ven!“*

*Při říkance klepáme prsty na lavici. U starších dětí je možné prsty po každém klepnutí střídát.*

Varianta A:

*„Všechny moje prsty, schovaly se v hrsti.  
Spočítám je všechny hned! Jedna, dvě, tři, čtyři, pět!“  
(M. Černík)*

*Dítě má rozevřené prsty. Při první sloce říkanky, prsty sevře v dlaň. Ve druhé sloce jeden prst po druhém natahuje.*

Varianta B:

*„Vařila myšička kašičku, na zeleném rendlíčku.  
Tomu dala, tomu dala, tomu dala méně, tomu dala zbytek  
a na toho posledního už nezbylo.“*

***Ten se sebral a šupky dupky utíkal zpátky do komůrky!“***

*Dítě má rozevřenou dlaň. Společně s dítětem kroužíme ukazovákem po jeho dlani (vaříme kašičku). Poté chytáme jednotlivé prsty dané ruky – začínáme od palce směrem k malíku (tomu dala). Při slovech „a na toho posledního už nezbylo...“ se dotkneme malíčku a všemi prsty „utíkáme“ po paži dítěte směrem k jeho bříšku. Aktivitu je provádět s ohledem na každé dítě (některé děti nemusí mít rádi dotek druhé osoby, mohou se leknout, atd.).*

*Varianta C:*

***„Zajíčku, zajíčku, ukaž nám uši,  
zavři si tlamičku...,  
tak ti to sluší,  
ukaž nám zuby...  
Náš malý zajíček, hezky to umí!“***

*Dítě má rozevřenou pěst a natažené prsty. Při první sloce říkanky zůstane natažený ukazovák s prostředníkem, zbytek prstů se schová do dlaně (viz druhá sloka). Při slovech „ukaž nám zuby“ se spojí palec, prsteníček a malíček.*

***HRA******„Nohy pátralky“***

*Rozvíjíme:*

*smyslové vnímání – zejména vnímání chodidel, procvičování obratnosti prstů u nohou, vnímání určitého předmětu (viz varinta)*

*Příprava:*

*různý materiál – vata, kůže, papír, drobnější předměty, guma, koberec, dřevo...*

*Realizace:*

*Dítě chodí naboso po určené ploše / zvoleném materiálu. Zde je umístěno několik předmětů (tak, aby se dítě o ně neporanilo nebo byl dotek s nohou nepříjemný) Je vhodné, aby se dítě pokoušelo zvolené předměty sebrat pomocí nohou.*

*Varianta:*

*Je vhodné nacvičovat chůzi po laně. Postupně, pokud dítě zvládá, je vhodné volit provázek a jemnější materiál.*

***POHYBOVÁ ŘÍKANKA:******„Hlava ramena kolena palce“***

*Rozvíjíme:*

*vnímání vlastního těla, znalost částí těla, rychlé reagování*

*Příprava: /*

*Realizace:*

*Děti nacvičují říkanku s ukazováním. Když ovládají říkanku a ukazování částí těla, říkanku s dětmi opakujeme a v každém novém kole zrychlujeme.*

**ČINNOST****„Posluchači“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, pozornost, orientace na těle, pohybové schopnosti*

Příprava: /

Realizace:

*Pedagog vytváří určité zvuky. Před provedením činnosti se s dětmi domluví, jaké zvuky bude produkovat a co který zvuk bude znamenat. Např. 3krát tleskne a dítě udělá 3 dřepy nebo 2krát ťukne do stolu a dítě zvedne ruce nahoru, vyskočí...*

**ČINNOST****„Dotkni se...“**

Rozvíjíme:

*vnímání vlastního těla, smyslové vnímání, uvolnění se, orientace na těle, znalost částí těla*

Příprava: /

Realizace:

*Dítě leží na koberci. Pedagog se jemně dotkne nějaké části těla dítěte. Úkolem dítěte je dotknout se stejné části těla. Činnost je možné ztížit tak, že dítě se má dotknout stejné části na opačné straně.*

Varianta:

*Pedagog říká, které části se má dítě dotknout. Např. „Dotkni se levou rukou pravé nohy.“*

**ČINNOST****„Hmatový chodník“**

Rozvíjíme:

*citlivost / vnímání pomocí plosky nohou, seznámení s různým materiálem a jeho vlastnostmi*

Příprava:

*hmatový chodník nebo kamínky, beton, hlína, tráva, kůra ze dřeva, písek atd.*

Realizace:

*z materiálů sestavíme chodník (jednotlivé materiály uspořádáme do čtverců/obdélníků a sestavíme je posloupně za sebe – tak, abychom vytvořili chodník). Dítě po různých površích. Vnímá rozdílné povrchy, procvičuje rovnováhu...*

Varianta:

*Chůze po nakloněné rovině. Nakloněnou rovinu vyrobíme např. pomocí lavičky. Nutné je dbát na bezpečnost dítěte!*

**HRA****„Bublina“**

Rozvíjíme:



*reakci na mluvené slovo, pozornost, kontakt s ostatními dětmi*

Příprava: / (zvážit zdravotní stav dětí)

Realizace:

*Děti stojí v kruhu a drží se za ruce. Pedagog s dětmi říká říkanku: „Velká novina, přiletěla bublina, bublina se nafukuje, přitom pěkně vykračuje, podívejte děti, jak bublina letí – prásk! Při jednotlivých verších děti provádí určitou činnost. „Bublina se nafukuje“ – kruh se zvětšuje, „přitom pěkně vykračuje“ – děti jsou v kruhu vždy jedním směrem, „podívejte děti, jak bublina letí“ – děti se v kruhu rozběhnou, „prásk“ – děti se pustí a sednou si na zem.*

### **ČINNOST**

#### **„Svalovec“**

Rozvíjíme:

*ovládání svého těla / svalového napětí, schopnost se uvolnit, reakce na zvukový signál*

Příprava:

*bubínek /dřívka – nemusí být*

Realizace:

*Dítě leží na koberci. Na předem zvukový signál nebo mluvené slovo zatne svaly na těle a to do té doby, než zazní opět zvukový signál nebo dítě slovně upozorníme.*

### **ČINNOST**

#### **„Posílání míče“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání popř. další smyslové vnímání (např. hmat), reakci na různé signály*

Příprava:

*ozvučený míč*

Realizace:

*Sedíme naproti dítěti, popř. děti sedí ve větším kroužku. Dítěti posíláme ozvučený míč. V momentě, kdy míč pošleme, začneme tleskat. Čím je míč blíž k dítěti, tím zrychlujeme nebo přidáváme na intenzitě tleskání.*

### **ČINNOST**

#### **„Překážková dráha“**

Rozvíjíme:

*pohybové schopnosti, vnímání různých poloh těla, uvědomění si překážky a reakce na ně*

Příprava:

*Kostky, kužely aj. Vytvořit překážkovou dráhu, kdy se dítě pohybuje po určité – předem stanovené a vyznačené trase s překážkami. Možnost ztížení činnosti přidáním překážek, které dítě podleze, proleze apod. Je dobré, aby dospělý dítě doprovázel a dohlédl na bezpečnost.*

Realizace:

*Dítě se pohybuje po trase a zdolává vytvořené překážky – např. překročí kostky, obejde kužel, proleze tunelem atd.*

### **ČINNOST**

#### **„Jedoucí krabice“**

Rozvíjíme:

*Schopnost udržet rovnováhu, odstraňování strachu, důvěru mezi dítětem a pedagogem.*

Příprava:

*větší papírová krabice*

Realizace:

*Dítě stojí v krabici. Pedagog po koberci nebo linu přesouvá dítě v krabici. Úkolem dítěte je nalézt rovnováhu.*

### **ČINNOST**

#### **„Sportovci“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, poslech zadání, soustředěnost, pozornost*

Příprava:

*klavír, bubínek, nahrávka písničky...*

Realizace:

*Společně provádíme různé aktivity podle slyšeného rytmu. Můžeme dupat, pochodovat, skákat, tleskat, mávat rukama apod.. U větších dětí je možné se zaměřit i na počty úderů, např. „Kolikrát ťuknu do bubínku, tolik uděláte dřepů...“.*

## **2 DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA**

### **HRA**

#### **„Všechno lítá, co peří má“**

Rozvíjíme:

*propojování pojmů a představ*

Příprava: /

Realizace:

*Děti sedí v kruhu. Pedagog nebo vybrané dítě (vhodné je, aby se po určité době střídaly) jmenuje různé předměty společně se slovem „létá“. Např. „pták létá, drak létá, auto létá, kniha létá...“). Úkolem dětí je pokaždé, když slyší pravdu (např. „pták létá“) zvednout ruce. Pokud dítě zvedne ruce, i když nemá, vypadává ze hry.*

### **ČINNOST**

#### **„Pátrání na souši i ve vodě“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, poznávání předmětů, upevňování pojmů*

Příprava:

*kyblík/lavor/plastový box..., písek, voda, různé předměty*

Realizace:

*do kyblíku/lavoru/boxu nasypeme písek a zalijeme vodou (je možné dát jen vodu nebo písek, lze obměňovat). Do písku schováme určité předměty. Úkolem dítěte je ve vodě a v písku najít všechny ukryté předměty. Je vhodné začít s většími předměty, pokud dítě činnost zvládá, přejít k menším.*

## **ČINNOST**

### **„Hmatání“**

Rozvíjíme:

*Seznamujeme dítě s různými povrchy, strukturami, a dalšími vlastnostmi, rozvíjíme hmatové vnímání a dovednost poznávání známých předmětů.*

Příprava:

*předměty s rozdílnou pevností (kulička z vaty, modelíny, dřeva, plastu, gumy, plyšová hračka, houbička, polštářek, klubko vlny, jablko, banán, rohlík...)*

Realizace:

*Dítě se pomocí hmatu seznamuje s různými předměty. Nejprve je vhodné dítěti vysvětlit rozdíl mezi tvrdostí a měkkostí. Teprve až když dítě zná rozdíl, může samostatně hmatem poznávat a určovat, který předmět má jakou strukturu.*

## **ČINNOST**

### **„Tajemné pytlíčky“**

Rozvíjíme:

*předmětové dovednosti, hmatové vnímání*

Příprava:

*pytlíčky, různé předměty (víčka od PET lahví, kostky, fazole, korálky, těstoviny, kamínky, knoflíky, párátko...)*

Realizace:

*Jednotlivé pytlíčky naplníme různým množstvím zvolených předmětů. Dítě pomocí hmatu poznává, které pytlíčky mají více a méně předmětů.*

Varianta:

*Totéž lze provádět s předměty s rozdílnou hmotností. Dítě tak poznává, který předmět je lehčí a který těžší.*

## **ČINNOST**

### **„Přesýpaná“**

Rozvíjíme:

*nácvik sebeobsluhy – (nalévání), koordinace rukou, soustředěnost*

Příprava:

*dvě nádoby, sypký materiál (písek, rýže...) nebo voda*

Realizace:

*Jednu nádobu naplníme vybraným materiálem. Úkolem dítěte je přesýpat / přelévat obsah jedné nádoby do druhé a to tak, že ukazováčkem dominantní ruky přesypává/přelévá materiál.*

### **ČINNOST**

#### **„Kuchaři“**

Rozvíjíme:

*sebeobsluhu, smyslové vnímání, poznávání různých potravin, nápojů*

Příprava:

*ovoce / zelenina / ořechy / semínka / vločky atd.*

Realizace:

*S dětmi společně připravíme ovocný/zeleninový salát, müsli, atd. Poté si společně pochutnáme na vytvořeném pokrmu. V průběhu jídla se pokoušíme poznat jednotlivé potraviny (druhy, ovoce, zeleniny, zda je to ořech, sýr atd. – dle aktuálního jídla).*

Varianta:

*Je vhodné připravit i ochutnávku různých nápojů (tj. voda, čaje, limonáda, džus, mléko, kakao, káva z melty atd.).*

### **ČINNOST**

#### **„Čichání“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, vytváření a propojování pojmů*

Příprava:

*modelína / obrázky v reliéfním provedení, lahvičky / pytlíčky a různými vůněmi*

Realizace:

*Dítě určuje, zda mu předkládané pachy voní libě či nelibě. Pro to, aby mohlo dítě vůně rozlišit, si předem domluvíme určitý znak (např. květinu vytvořenou vykrajovátkem z modelíny / reliéfní obrázek). Vůně, které jsou mu příjemné, označuje např. obrázek květiny (u mladších dětí je možné rozlišovat pouze materiál či základní tvary). Pokud má dítě označené všechny pachy, je vhodné se k jednotlivým vzorkům vrátit a s dítětem je pojmenovat.*

### **HRA**

#### **„Cesta k pokladu“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání – čich*

Příprava:

*krabička / pytlíček, určitá vůně*

Realizace:

*Dítěti vyznačíme trasu (např. dítě leze po čtyřech pouze po papíře/lepence/po směru provázku, lana...). Dítě postupuje po určené trase až k cíli, kde jej čeká voňavý předmět. Je možné předmět umístit někde v průběhu trasy a dítě by pomocí čichu mělo tento předmět nalézt, popř. poznat, že je předmět blízko.*

**ČINNOST****„Voní, nevoní“**

Rozvíjíme:

*reakci na slovní sdělení, paměť, upevnění pojmů, slovní zásoby*

Příprava: /

Realizace:

*Děti sedí na zemi v kruhu. Děti se střídají a každý z nich řekne určitý předmět. Podle toho, jak dítě předmět vnímá, reaguje. Voní-li dítěti jmenovaná věc, bubnuje prsty o zem / kolena. Nevoní-li dítěti určitý předmět, je to znamení, že si má dát ruku na nos (př. „Čichám, čichám jablíčko.“).*

**ČINNOST****„Poznej vůni“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, orientaci v přirozeném prostředí, prostorovou orientaci*

Příprava:

*nádobky, vzorky vůní z různých místností v bytě*

Realizace:

*Dítě čichá k nádobce a jeho úkolem je poznávat, kde se s danou vůní setkáváme (např. koření, ovoce v kuchyni, mýdlo, prací prášek v koupelně, květina).*

**ČINNOST****„Nožky poznávačky“**

Rozvíjíme:

*vnímání změny povrchů, vnímání plošky nohou, poznávání různých materiálů*

Příprava:

*kůra ze dřeva, oblázky, piliny, písek, dlaždice, koberec, rohožka, guma atd., folie*

Realizace:

*Na zem natáhneme dlouhou folii. Folii rozdělíme na několik úseků. Na jednotlivé části poklademe různé materiály (viz výše). Dítě bosou nohou vždy stoupne na jeden úsek a poznává, jaký je zde materiál. Poté postupuje dále.*

**HRA****„Tajemný polštář“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání*

Příprava:

*povlak na menší polštář, čočka/pohanka, korálky, kolíček, víčko...*

Realizace:

*Do povlaku nasypeme čočku nebo pohanku (může být rýže, atd.). Poté vložíme také několik různých předmětů. Vhodné je mít povlak se zipem, aby se věci nesypaly ven. Povlak položíme před dítě, na zem nebo na stůl. Úkolem dítěte je přes povlak (z vnější strany) hmatem zjišťovat, které předměty do polštáře nepatří.*

**ČINNOST****„Předbraillská výchova“**

Rozvíjíme:

*příprava na budoucí čtení a psaní v Braillově bodovém písmu, seznamování se systémem písma.*

Příprava:

*plato od vajec, Kinder vajíčka / pinpongové míčky atd.*

Realizace:

*dítě vkládá Kinder vajíčka/míčky do otvorů pro vajíčka. U toho počítáme do 10*

Varianta:

*Použijeme plato pro 6 vajec. Jednotlivé otvory při vkládání předmětů číslujeme způsobem jako body Braillova písma.*

**ČINNOST****„Cesta k cíli“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, samostatnou chůzi dle sluchového vnímání*

Příprava: / event. šátek

Realizace:

*Úkolem nevidomého dítěte / vidícího dítěte se zavázanýma očima je dojít do předem vytyčeného cíle, přičemž ostatní děti jsou různě rozestoupeny po místnosti. Děti postupně vydávají zvuky. Nevidomé dítě postupuje vždy po zvuku od jednoho kamaráda ke druhému. Podstatou hry je dojít pomocí sluchu do cíle.*

**ČINNOST****„Zvukové pexeso“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, sluchovou paměť*

Příprava:

*Kinder vajíčka/platové uzavíratelné lahvičky..., přírodniny, různé drobnější předměty*

Realizace:

*Připravené materiály (přírodniny,...) smícháme v různých poměrech /necháme rozdělení dle druhu a naplníme připravené nádoby. Pedagog zachrastí s jednou nádobou. Poté nabídne dítěti např. 3 lahvičky a úkolem dítěte je samostatně pomocí manipulace s lahvičkami, poznat zvuk lahvičky, který předváděl pedagog.*

**HRA****„Kimova hra“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, rozeznávání různých předmětů a jejich pojmenování, paměť*

Příprava:

*běžné předměty, apod.*

Realizace:

*Před dítě položíme několik předmětů. Dítě předměty pojmenovává a poznává. Činnost necháme dítě zopakovat. Předměty přikryjeme šátkem / odendáme a chvíli počkáme. Poté vyzveme dítě, aby nám řeklo, jaké předměty před ním byly.*

Varianta:

*Je možné jeden z nabízených předmětů odebrat a dítě poznává, který z předmětů chybí.*

## **HRA**

### **„Písmenkovaná“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, reakce na signál, seznámení s písmeny, orientace na těle*

Příprava: /

Realizace:

*Děti leží na koberci. Pedagog předem určí jedno nebo i více písmen, které když děti uslyší ve slově, tak provedou určitou činnost. Např. uslyší-li děti ve slově písmeno „L“ zvednou pravou nohu... Ze začátku je vhodné pracovat pouze s jedním písmenem.*

## **HRA**

### **„Začarovaná slova“**

Rozvíjíme:

*sluchovou analýzu a syntézu*

Příprava: /

Realizace:

*Úkolem dětí rozkládat a skládat slova (analýza, syntéza). Pedagog určí vždy jedno dítě, které ostatním dětem hláskuje slovo nebo krátkou větu. „L-e-h-n-ě-t-e s-i n-a z-á-d-a-“ nebo „v-y-s-k-o-č“. Pokud dítě porozumí instrukci, provede ji.*

## **ČINNOST**

### **„Hudebníci“**

Rozvíjíme:

*vnímání rytmu, sluchovou paměť*

Příprava:

*hudební nástroje, běžné předměty*

Realizace:

*Dítěti předvedeme určitý rytmus a jeho úkolem je jej napodobit. Činnost je možné provádět pomocí hudebních nástrojů (rumba koule, dřívka, činely...), pomocí běžných předmětů (klíče, kelímek, tužka...).*

Varianta:

*Totožný princip, ale činnost provádíme vytukáváním rytmu pomocí prstů do stolu.*

## **ČINNOST**

### **„Cvičení pro prsty“**

Rozvíjíme:

*jemnou motoriku, prstové vnímání, hmatové vnímání, obsluhu běžných věcí*

Příprava:

*dle prováděné činnosti*

Realizace:

*Otáčet klíčem v zámku, stlačovat stříkačku na vodu, šroubovat víčka od PET lahví, připínat kolíčky, mačkat tlačítka, která produkují zvuky, zapínat a rozepínat druky, zapínat knoflíky a rozepínat, zapínat a rozepínat zip, připínat a odepínat suchý zip – předměty na suchém zipu, lámat špejle, dávat věci do otvorů (do krabice, bedýnky...) a opět je vyndávat, ždímat žínky, houby, šroubovat šrouby (viz dětská stavebnice), loupát ovoce, strouhat mrkev apod., otvírání krabiček a jiných uzávěrů, nalévání a přelévání vody, obracení stránek v knize, stavět ze stavebnice, kostek...*

### **ČINNOST**

#### **„Co do řady nepatří“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, logické myšlení, předmatematické představy*

Příprava:

*kostky, korálky, různé předměty dle fantazie*

Realizace:

*Před dítě vyskládáme do řady stejné předměty. Mezi předměty zařadíme jeden odlišný. Úkolem dítěte je poznat, který předmět do řady nepatří. Zpočátku je vhodné zařadit předmět, který se výrazně odlišuje, aby dítě pochopilo princip aktivity. Postupně je vodné rozeznávání stěžovat, např. zařadit mezi dřevěné kostky, kostku z jiného materiálu apod.*

Varianta:

*Je také možné dát předměty na dno krabice/boxu a dítě hledá odlišný předmět.*

### **ČINNOST**

#### **„Papírování“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, koordinaci rukou, jemnou motoriku*

Příprava:

*papír*

Realizace:

*Mačkání papíru, trhání papíru na kousky, vytrhávání proužků z papíru, skládat papír (do harmoniky, vějíře atd.).*

### **ČINNOST**

#### **„Tiskaři“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, poznávání obrázků pomocí hmatu*

Příprava:

*modelína, tácek, provázek, různé předměty*



Realizace:

*Dítě prsty namačká modelínu na tácek. Poté obtiskneme provázek nebo jiné předměty. Hotový obtisk předmětu dítě poznává hmatem.*

Varianta:

*Je možné obtisk nabarvit barvami a tisknout na plátno / papír.*

*Dle týdenního tématu lze činnost přizpůsobit – např. v zimě sněhové vločky atd. Nejdříve s dětmi nasbíráme venku sníh a poté jej můžeme sledovat pod lupu (máme-li ji k dispozici). Poté modré bavlněné plátno batikujeme a na závěr tiskneme motivy vloček pomocí obtisků z modelíny.*

## **ČINNOST**

### **„Třídění“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, logické myšlení, pozornost*

Příprava:

*bedýnka, kelímky, čočka, cizrna, rýže, kuličky...*

Realizace:

*Předměty promícháme v bedýnce. Dle věku dítěte volíme počet předmětů – materiálu a jeho velikost. Dítě třídí jednotlivé materiály do předem určených kelímků.*

## **ČINNOST**

### **„Hledači“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, orientaci v prostoru, odhad, poznávání vzdálenosti*

Příprava:

*malé rádio, budík, event. mobilní telefon s vybranou nahrávkou*

Realizace:

*Předmět, který vydává zvuk, schováme v místnosti. Úkolem dítěte je pomocí sluchu nalézt předmět, který vydává zvuk. Zpočátku je možné nastavit vyšší hlasitost, proto, aby se dítě seznámilo se hrou a pochopilo její pravidla. Poté je možné zeslabit zvuk a schovat předmět rafinovaněji.*

## **ČINNOST**

### **„Prstoví malíři“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, fantazie*

Příprava:

*prstové barvy, papír či jiný materiál*

Realizace:

*Pomocí prstů a barev malujeme, tiskneme na papír, vytváříme jiné malůvky dle fantazie.*

## **ČINNOST**

**„Písečné duny“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, smyslové vnímání, zájem o zkoumání, poznávání vlastností materiálů*

Příprava:

*písek, nádoba – větší víko od krabice, vyrobené vyplněné dřevěné „okénko“*

Realizace:

*Společně s dítětem nebo dítě samostatně kreslí do písku obrazce, přesouvá písek z jedné strany na druhou, nabírá do rukou, přesívá z jedné ruky na druhou, apod.*

**ČINNOST****„Šroubování“**

Rozvíjíme:

*prstové dovednosti, hmatové vnímání, koordinaci rukou*

Příprava:

*Pet lahve s víčky či jiné šroubovací předměty*

Realizace:

*Nácvik s víčky, kdy šroubujeme uzávěr, tak abychom láhev zavřeli nebo otevřeli.*

**ČINNOST****„Modelování“**

Rozvíjíme:

*vnímání pomocí prstů, seznamování s písmeny abecedy, vytváření geometrických a jiných tvarů, znaků*

Příprava:

*modelína, těsto, hlína, event. jiné hmoty*

Realizace:

*Rozvoj jemné motoriky – mačkání, hnětení prsty, v dlaních / vytváření kolečka / válení hmoty / vytváření výrobků atd.*

*U předškolních dětí je možné vytvářet písmena abecedy – např. své jméno... a to tak, že dítě prsty válí modelínu a následně tvaruje písmena.*

**ČINNOST****„Mozaiky“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, logické myšlení, předmatematické dovednosti*

Příprava:

*Skládačky (pěnové, dřevěné...), vhodné puzzle (např. velké, jednoduché obrázky bez detailů...). Možno využít předlohu.*

Realizace:

*Dítě skládá obrázky dle vzoru nebo i bez něj.*

**ČINNOST****„Chut' a čich“**

Rozvíjíme:

*vnímání chutí, pachů, propojení s pojmy, rozeznání základních chutí, pachů, poznávání sebe sama*

*Varianta A*

Příprava:

*Potraviny různých chutí (sladké, kyselé, slané, hořké), možné doplnit o ochutnávku teplé i studené potraviny. Potraviny k ochutnávce je možné připravit dopředu nebo až společně s dětmi (záleží na druhu potravin – např. ovoce i zeleninu mohou děti pomáhat připravovat).*

Realizace:

*Děti učíme poznávat jednotlivé chuti. Pokud děti nechtějí, nemusí potraviny sníst, ale je vhodné, aby poznaly všechny chuti. Na závěr může proběhnout závěreční diskuse a reflexe.*

*Varianta B*

Příprava:

*menší plastové kelímky, lahvičky apod., různé „voňavé“ předměty (skořice, vanilka, řebříček, citrón, kmín, atd.*

Realizace:

*Děti čichají k lahvičkám, které necháme kolovat, popř. obcházíme děti a necháme je čichat k lahvičkám. V průběhu dětem sdělujeme názvy vzorků. Na závěr provedeme reflexi.*

*Varianta C*

Příprava:

*viz předchozí 2 varianty dle preferencí*

Realizace:

*Je možné s dětmi vyzkoušet chuťové nebo čichové pexeso. Kdy děti hádají, co ochutnaly nebo k čemu přičichly. Je důležité, aby se děti předtím s nabídkou setkaly a znaly jednotlivé „ukázky“. Tuto variantu je možné provádět např. s předškoláky nebo s dětmi, které zvládají předchozí varianty.*

**ČINNOST****„Zvukové pexeso“**

Rozvíjíme:

*vnímání různých zvuků, sluchová syntéza, sluchová paměť*

Příprava:

*běžné předměty, které vydávají rozdílné zvuky (např. klíče, bubínek, píšťalka atd.)*

Realizace:

*Dětem ukážeme vybrané předměty. Společně je pojmenujeme a zároveň posloucháme, jaké vydávají zvuky. Poté přejdeme k samotnému úkolu, kdy děti hádají předměty pomocí sluchu.*

**ČINNOST****„Zvukové pexeso“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, paměť*

Příprava:

*plastová „Kinder vajíčka“, různé předměty*

Realizace:

*Jednotlivá vajíčka naplníme různými předměty, např. rýže, kamínky, mák, čočka, kuličky, atd. Je možné vytvořit shodné dvojice. Dítě hledá shodné dvojice dle sluchu, rozeznává jednotlivé zvuky.*

Varianta:

Příprava:

*hudební nástroje.*

Realizace:

*Dítě hádá, jak hudební nástroj jsme použili. Můžeme hrát různé melodie, dítě poznává, jakou píseň hrajeme.*

**ČINNOST****„Kolíčkování“**

Rozvíjíme:

*hmatové vnímání, citlivost prstů*

Příprava:

*kolíčky, tvrdý papír*

Realizace:

*Dítě připíná kolíčky na hranu papíru. Je možné papír vystříhnout do určitého tvaru, kdy dítě hmatem poznává, co je to za tvar. Dítě přikládá kolíčky na papír.*

**3 DÍTĚ A TEN DRUHÝ****ČINNOST****„Krabice s překvapením“**

Rozvíjíme:

*kontakt mezi dětmi, spolupráci, smyslové vnímání, vzájemnou komunikaci*

Příprava:

*krabice s víkem, nůžky, pár ponožek, různé předměty*

Realizace:

*Na kratších stranách krabice uděláme dva otvory pro ruce. Ustříhneme ponožku a použijeme její lem. Ten připevníme na otvory proto, aby nebylo vidět, jak se ruka v krabici pohybuje. Do krabice dáme různé předměty (vždy musí být několik předmětů stejných). Je vhodné, když jsou předměty hladké, hrubé, hranaté, kulaté, kovové, dřevěné atd. Činnost se provádí se dvěma dětmi. Děti jsou naproti sobě. Každý strčí 1*

*ruku do krabice. Jeden popisuje předmět, který si podle hmatu vybralo. Druhé dítě se pokouší stejný předmět pomocí hmatu v krabici nalézt.*

### **HRA**

#### **„Věšení prádla“**

Rozvíjíme:

*sociální kontakt mezi dětmi, vnímání a citlivost k druhé osobě, vnímání, vnímání vlastního i cizího těla*

Příprava:

*količky na prádlo*

Realizace:

*Děti utvoří dvojice. Jedno z dětí leží se zavřenýma očima. Druhé dítě se snaží co nejjemněji a nejméně nápadně připnout na oblečení dítěte (na různé části těla) količky. Úkolem dítěte, které doposud leželo se zavřenýma očima je vnímat a poznat, kde všude má količky a poté se je snažit samo odepnout z oblečení.*

### **ČINNOST**

#### **„Tělové malování“**

Rozvíjíme:

*kontakt s druhou osobou, citlivost a vnímání s druhou osobou, orientaci na těle*

Příprava: /

Realizace:

*Děti utvoří dvojice. Jedno dítě leží na břiše. Druhý ze dvojice mu pomocí srolovaného papíru, brčka (...) kreslí na záda tvary (kolečko, čáru, vlnovku, trojúhelník). Ležící dítě se pokouší vnímat a uhádnout, co mu druhý kamarád kreslí na záda.*

Varianta:

*Jeden ze dvojice leží na zemi. Druhý kamarád se dítěte dotýká na různých částech těla. Úkolem dítěte je poznat, kde se ho dítě dotklo a umět správně pojmenovat danou část těla.*

### **ČINNOST**

#### **„Hmatové domino, pexeso“**

Příprava:

*Papírové karty / dřevěné destičky, předměty s různým hmatným povrchem (koberec, plast, papír, dřevo, kov, vata apod.). Každý materiál nalepíme na jednu kartu.*

Realizace:

*Děti pomocí hmatu poznávají, o jaký povrch se jedná (hladký, hrubý, měkký...). Činnost je možné ztížit tak, aby dítě konkrétně pojmenovalo materiál. Důležité, aby předem znaly všechny z nabízených povrchů.*

Varianta A

Příprava:

*Totéž jako v předchozí variantě. Destičky / kartičky máme ve tvaru obdélníku. Dva hmatné materiály lepíme společně na jednu kartu.*

Realizace:

*S dětmi můžeme vyzkoušet hmatové domino. Popř. ze začátku pouze určovat, zda jsou materiály na kartě stejné.*

*Možné je také hrát hru jako klasické domino, kdy dítě místo teček přikládá karty destičky podle materiálu.*

*Varianta B*

*Příprava:*

*Viz první varianta. Obrázkové karty lze vytvořit ve dvou kopiích.*

*Realizace:*

*S dítětem/děti hrajeme obdobu klasického pexesa. Jednotlivé karty poznáváme pomocí hmatu, nikoli zrakem. Je vhodné snížit počet karet (viz klasické pexeso). Obrázky na kartách by měly být jednoduché (např. základní geometrické tvary, jednoduché obrázky – dům, sluníčko, květina, srdíčko).*

### **ČINNOST**

#### **„Ztracený kamarád“**

*Rozvíjíme:*

*orientaci v prostoru, vzájemné poznávání dětí, sociální kontakt*

*Příprava:*

*kamarád dítěte, děti ve třídě*

*Realizace:*

*Dítě hledá jiné určité dítě pomocí sluchu. Hledané dítě vydává specifický (předem domluvený) zvuk a dítě jej podle něj hledá. Zpočátku je vhodné, aby hledané dítě stálo na jednom místě. U starších dětí, které toto zvládají bez potíží, můžeme hledání kamaráda ztížit tak, že se kamarád pohybuje prostřednictvím chůze po místnosti.*

### **ČINNOST**

#### **„Povídám, povídám pohádku“**

*Rozvíjíme:*

*vzájemné naslouchání, paměť, fantazii, vztahy mezi dětmi*

*Příprava: /*

*Realizace:*

*Děti jsou rozděleny do malých skupinek. Úkolem dětí je vymýšlet a vyprávět příběh/pohádku. Děti se vždy po krátké době střídají a navazují na to, co říkal kamarád před ním. Na závěr mohou vyprávět vymyšlený příběh učiteli, ostatním dětem...*

### **ČINNOST**

#### **„Jedeme na výlet“**

*Rozvíjíme:*

*Poslouchání druhému, schopnost postupovat dle instrukcí, vzájemnou spolupráci. Orientaci v prostoru dle pojmů.*

*Příprava:*

*papír, kreslicí potřeby.*

*Realizace:*

*S dětmi nakreslíme silnici (nebo jakoukoli jinou dráhu) na papír (možno vytvořit v hmatovém provedení nebo s použitím modelíny). Šířka silnice by měla být 3 – 5 cm. Nevidomé dítě drží v ruce pastelku (fixu...) a podle pokynů kamaráda postupuje po silnici. Kamarád naviguje dítě tak, aby nevybočilo ze silnice. Aktivitu je možné provádět s i se zdravými dětmi, které mají zavázané oči.*

### **ČINNOST**

#### **„Ano, ne“**

Rozvíjíme:

*vzájemnou spolupráci, smyslové vnímání, poznávání vlastních pocitů, schopnost vyjádřit se o tom, co cítím*

Příprava:

*zvonek, bubínek...*

Realizace:

*Vybereme dvojici dětí. Děti si mezi sebou rozdělí, které z nich bude říkat slovo „ano“ a které slovo „ne“. Aktivita spočívá v tom, že každé z dětí říká své slovo. Začínají od tichounkého šepotu až po ten nejhlasitější slovní projev. Intenzita se může různě měnit. Pokud se dítěti zdá, že už nemůže více mluvit, nebo nechce v aktivitě pokračovat, přestane mluvit. V té chvíli zazvoní pedagog, zabuší na bubínek... a ukončí aktivitu. Na konec s dětmi provedeme reflexi a hovoříme o tom, komu byl velký hluk nepříjemný atd. Hra je vhodná pro předškolní děti.*

## **4 DÍTĚ A SPOLEČNOST**

### **HRA**

#### **„Rybaříme“**

Rozvíjíme:

*kontakt s dalšími dětmi, smysl pro fair play, orientaci v označeném prostoru*

Příprava:

*lano, domino nebo jiná dřevěná skládačka s podobnými dílky, krabičky*

Realizace:

*Pomocí lana utvoří pedagog rybník. Do rybníku umístí dřevěné dílky, které představují ryby. Děti si vyzují bačkory a sundají ponožky. Poté si stoupnou na břeh – lano rybníku. Úkolem dětí je nasbírat rukou do krabičky co nejvíce ryb. Krabičku by měly děti držet při sbírání v ruce. Nakonec si každé z dětí spočítá, kolik ryb nachytalo.*

### **ČINNOST**

#### **„Naštvané ruce“**

Rozvíjíme:

*neverbální komunikaci, vnímání dotyků, sociální dovednosti*

Příprava: /

Realizace:

*S dítětem sedíme u stolu. Všechny naše ruce jsou v kontaktu. Domluvíme se, že jedna ruka bude „uražená“. Úkolem rukou druhé osoby, je pokusit se s rukou usmířit a to*

*neverbálně, pouze pomocí doteků. Je vhodné, aby se osoby v průběhu aktivity vyměnili.*

### **ČINNOST**

#### **„Detektor“**

Rozvíjíme:

*sluchové vnímání, sociální vnímání, kladné vztahy mezi dětmi, hudební cítění*

Příprava: /

Realizace:

*Děti ve třídě se střídají a každý z nich vždy řekne krátkou větu/nějaké slovní sdělení. Úkolem dítěte je poslouchat a podle hlasu určit, zda se jedná o dívku nebo chlapce. Později je vhodné, aby dítě jednotlivé kamarády po hlase poznávalo.*

Varianta:

*Dítěti beze slov broukáme melodie známých písniček, melodií a dítě poznává, o které z nich se jedná.*

### **HRA**

#### **„Pravda nebo lež“**

Rozvíjíme:

*sociální dovednosti, kontakt s druhými osobami, logické myšlení a úsudek*

Příprava: /

Realizace:

*Můžeme vybrat jedno dítě ze skupiny a děti střídat nebo utvořit menší skupinky. Vybrané dítě vždy řekne nějakou větu. Úkolem ostatních dětí je poznat jestli dítě říká pravdu nebo lež (např. Ráno venku padal sníh. ...).*

### **ČINNOST**

#### **„Nálady“**

Rozvíjíme:

*kontakt mezi dětmi, sociální vnímavost, orientace mezi emocemi, emočními projevy*

Příprava: /

Realizace:

*Aktivitu může s dítětem provádět pedagog nebo jiný kamarád. Na začátku je krátký dialog: 1: „Ahoj, nevíš, co je dneska za den?“ 2: „Myslím, že dneska je úterý.“ 1: „Děkuju za pomoc.“ 2: „Není zač.“ Možné je vymyslet, vlastní věty. Pedagog nebo dítě, přeřikává obě osoby v dialogu. Jeho úkolem je mluvit podle různých nálad – tj. zlost, radost, stydlivost, strach... Dítě poznává jednotlivé nálady. Vhodná je diskuse a vysvětlení rozdílů mezi náladami atp.*

### **ČINNOST**

#### **„Doleva nebo doprava?“**



Rozvíjíme:

*kontakt mezi dětmi, vzájemnou spolupráci*

Příprava:

*předmět – např. míč, polštářek, gumová hračka, plyšová hračka...*

Realizace:

Děti utvoří dvojice. Kleknou si na kolena naproti sobě čelem. Jejich úkolem je společně čely držet předmět a u toho se pohybovat. Je nutné, aby se děti společně domlouvaly na pohybu, který provedou.

## 5 DÍTĚ A SVĚT

### ČINNOST

#### „Zvuky věcí / přírody“

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, propojování představ a pojmů, jejich konkretizace*

Příprava:

*různé kousky, materiály, předměty z dřeva (druhy, duté, plné, namočené, kůra, talíř, kamen, prkénko...), zájem o okolní svět*

Realizace:

*Potržený materiál můžeme nasbírat s dítětem v přírodě. Do použitých materiálů tlučeme lžičkou. Vyzkoušíme, zda znějí dřevěné věci stejně, vnímáme v čem je rozdíl, atd.*

### ČINNOST

#### „Vůně domova“

Rozvíjíme:

*čichové vnímání, propojování vjemů s orientací v prostředí, poznávání prostředí, kde žijeme*

Příprava:

*jídlo a další předměty se sladkým, kyselým, spáleným, pižmovým pachem*

Realizace:

*Dítě poznává jednotlivé pachy, učí se je rozeznávat. Dítě poznává pachy spojené s domácností, potravinami – ovoce, zelenina, sýry, maso, nápoje, koření. Pomocí čichu poznává květiny, rozeznává čistotu oděvu...*

Varianta A:

*Dítě pomocí čichu lokalizuje pedagogem umístěný předmět v místnosti.*

Varianta B:

*Při procházce po okolí se zaměřujeme na vnímání pachů (ale i zvuků a dalších nápadností). Např. jdeme kolem pekárny, zeleniny, květinářství, rychlého občerstvení atd. Komentujeme jednotlivé jevy.*

**ČINNOST****„Kudy, tudy“**

Rozvíjíme:

*Poznávání místa, okolí, ve kterém žijeme, orientaci v prostředí, pozornost, myšlení.*

Příprava: /

Realizace:

*Pedagog dětem popisuje cestu – trasu v prostředí MŠ, jejím blízkém okolí (nutné, aby děti trasu znaly). Úkolem dětí je říci, kam pedagog došel.***HRA****„Navigátoři“**

Rozvíjíme:

*orientaci v prostoru a samostatný pohyb, reakci na slovní sdělení, vzájemnou spolupráci, důvěru*

Příprava:

*různé předměty v párovém provedení*

Realizace:

*Jeden předmět dáme dítěti, druhý schováme v místnosti. Úkolem dítěte je předmět najít dle našich instrukcí. Např. „Pravou rukou stojíš u skříně. Běž rovně podél zdi, až dojdeš ke dveřím do třídy. Dveře jsou otevřené, za dveřmi najdeš to, co hledáš.“***ČINNOST****„Cesta k pokladu“**

Rozvíjíme:

*prostorovou orientaci a samostatný pohyb, vnímání prostoru, sluchové vnímání*

Příprava:

*budík, jiný předmět vydávající zvuk*

Realizace:

*Předmět umístíme vodorovně před dítě. Úkolem dítěte je dojít k předmětu, který vydává zvuk. Nacvičujeme tak chůzi v přímém směru.***ČINNOST****„Co to je“**

Rozvíjíme:

*znalosti a povědomí o okolním světě, seznamování s přírodou, poznávání nových pojmů, hledání vlastností...*

Příprava:

*rostliny, popř. vyrobené modely z papíru*

Realizace:

*Během povídání o květinách a dalších rostlinách se snažíme dítěti umožnit, aby si mohlo dané rostliny hmatem osahat. Např. kmen kůry stromu, větvíčku z keře, pampelišku, tulipán...***ČINNOST****„Teče voda, teče“**

Rozvíjíme:

*smyslové vnímání, pochopení, propojení pojmů, chuť experimentovat, objevovat nové*

Příprava:

*voda, nádoba*

Realizace:

*Společně s dětmi zkoumáme vlastnosti vody (nevidomé dítě necháme ponořit do vody ruce a experimentovat s ní), přeléváme vodu, brčky do ní bubláme atd. Poté dáme vodu v kelímku zamrazit. S dětmi se chodíme dívat, jestli už je voda zamrznutá (dítě zkouší hmatem). Poté, co voda zamrznula, vyzkoušíme naopak, za jak dlouho v místnosti roztaje (a opět necháváme dítě poznávat hmatem).*

## **ČINNOST**

### **„Odpad“**

Rozvíjíme:

*vztah k přírodě, získávání informací a poznávání přírody*

Příprava:

*např. 4 druhy věcí – ohryzek, slupky z mrkve, cukety..., plastový kelímek, kousek celofánu*

Realizace:

*S dětmi vykopeme na zahradě nebo někde v přírodě 4 díry. Místa označíme klacíky s vlaječkami, na kterých může být napsáno, co zde máme uloženo, může na nich být obrázek atd. Společně s dětmi rozmístíme každý předmět do jedné díry a zasypeme zemí. Po nějaké době (1-2 měsíce) se na místo vrátíme a vykopeme předměty. Zjistíme tak, že ohryzek a slupky se rozložily. Naproti tomu kelímek a celofán zůstali celé.*

## **ČINNOST**

### **„Prší!“**

Rozvíjíme:

*pochopení přírodních dějů, zákonitostí, manipulaci s předměty, experimentování*

Příprava:

*lavor s vodou, mycí houba*

Realizace:

*Společně s dítětem necháme houbu nasát vodou. Nasátou houbu zvedneme nad škopek a vymačkáváme z ní vodu. Celá proces symbolizuje mrak a déšť. Činnost opakujeme, dítě provádí činnost také samo.*

Při sestavování uvedených Námětů pro činnosti s dětmi se zrakovým postižením jsem vycházela především rad, doporučení i tipů od vedoucí Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené Mgr. Petry Holé, dále ze své praxe (coby pedagožka mateřské školy). Inspiraci jsem také hledala a čerpala z odborné literatury a na tematicky zaměřených webových stránkách. Použité hry a činnosti jsem modifikovala dle potřeb práce.

### **Seznam použitých zdrojů:**

VACHULOVÁ, J., VACHULE, R., a kol., Hry pro těžce zdravotně postižené děti. 1987. ÚV Svazu invalidů v ČSR, 1987. s. 252.

CAHA, M., ČINČERA, J., NEUMAN, J., Hry do kapsy VII. : sociální a ekologické, motorické a kreativní hry. Vyd. 1., Praha : Portál, 2004. s. 96. ISBN 80 – 7178 – 909 – 7.

NEUMAN, J., WAGENKNECHT, M., Hry do kapsy VIII. : sociální, motorické a kreativní hry. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. s. 96. ISBN 80 – 7178 – 984 – 4.

LOOSEOVÁ, A., PIEKERTO VÁ, N., DIENEROVÁ, G., Grafomotorika pro děti předškolního věku : Cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let [přeložila E. Bosáková]. Vyd. 2. Praha : Portál, 2003. 168 s., ISBN 80 – 7178 – 816 – 3.

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V., Hry pomáhající s problémy : Hry a hrátky pro rodiče a dítě. Vyd. 1. Praha : Portál, 1996. s. 159. ISBN 80 – 85282 – 93 – 3.

VOPEL, K., W., Skupinové hry pro život 4. [přeložily D. Lisá a A. Veselá]. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. s. 136. ISBN 978 – 80 – 7367 – 519 – 6.

KEBLOVÁ, A., Hmat u zrakově postižených. Vyd. 1. Praha : Septima, 1999. s. 40. ISBN 80 – 7216 – 085 0.

KEBLOVÁ, A., Čich a chuť u zrakově postižených. Vyd. 1. Praha : Septima, 1999. s. 30. ISBN 80 - 7216 – 081 – 8.

SHERWOOD, E., A., WILLIAMS R., A., ROCKWELL R., E., Od báboviček k magnetům : Přírodovědné činnosti s malými dětmi [přeložil P. Kuba]. Vyd. 1. Praha : portál, 1996. s. 176. ISBN 80 – 7178 – 110 – X.

DVOŘÁKOVÁ, H., POHYBEM a HROU rozvíjíme osobnost dítěte : Tělesný výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy. Vyd. 1. Praha : Portál, 2002. s. 144. ISBN 80 – 7178 693 – 4.

CLAYCOMB, P., Školka plná zábavy : Kalendář tvořivých her pro předškolní děti [přeložil J. Bumbálek]. Vyd. 3., Praha : Portál, 2006. s. 248. ISBN 80 – 7367 – 120 – 4.

PORTMANN, R., Hry pro posílení psychické odolnosti. Vyd. 1. Praha : Portál, 1999. s. 104. ISBN 80 – 7178 – 607 – 1.

KADLICOVÁ, Š., Hry pro nevidomé – sestavený soubor her. Nepublikováno.

DUFKOVÁ, Z., PUČEJDLOVÁ, M., Předbraillská výuka : metodický materiál. Nepublikováno.

STRAKATÁ, M., Zkušenosti z integrace dítěte s postižením zraku do MŠ a ukázky specifických cvičení. Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/2003/ZKUSENOSTI-Z-INTEGRACE-DITETE-S-POSTIZENIM-ZRAKU-DO-MS-A-UKAZKY-SPECIFICKYCH-CVICENI.html/>>.

STRAKATÁ, M., Každý z nás je jiný a každý je důležitý. Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/r/PDE/3086/KAZDY-Z-NAS-JE-JINY-A-KAZDY-JE-DULEZITY.html/>>.

Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů : Prstové říkanky. [online]. [použito: 5. 4. 2015]. Dostupné z: <[http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni\\_texty/Říkanky/Prstové\\_říkanky](http://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Říkanky/Prstové_říkanky)>.

Básničky pro malé i větší děti : posbírané a zapsané ze starého sešitu jedné sběratelky veršů. [online]. [použito: 6. 4. 2015]. Dostupné z: <<http://versovani.blogspot.cz/search/label/hry%20s%20prsty>>.

Cíle enviromentální výchovy v MŠ : Metody a formy, které vedou k jejich naplňování. [online]. [použito: 6. 4. 2015]. Dostupné z: <[http://www.google.cz/url?url=http://wiki.rvp.cz/%40api/deki/files/549/%3Denvironment%2525c3%2525a1ln%2525c3%2525ad\\_v%2525c3%2525bdchova.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=wDAhVZOyMMabsgGcqIGACg&ved=0CCAQFjAB&usg=AFQjCNEJnoYVLwCEWM1c-E87m0VPRYsMkA](http://www.google.cz/url?url=http://wiki.rvp.cz/%40api/deki/files/549/%3Denvironment%2525c3%2525a1ln%2525c3%2525ad_v%2525c3%2525bdchova.doc&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ei=wDAhVZOyMMabsgGcqIGACg&ved=0CCAQFjAB&usg=AFQjCNEJnoYVLwCEWM1c-E87m0VPRYsMkA)>.

**Seznam obrázků:**

Obr. č. 1. Přístupy k osobám s postižením

Obr. č. 2. Celkový rozvoj osobnosti

Obr. č. 3. Mapa SPC v ČR

Obr. č. 4. Dostupnost SPC pro zrakově postižené

Obr. č. 5. Spádovost SPC pro zrakově postižené

**Seznam tabulek:**

- Tabulka č. 1. Pohlaví
- Tabulka č. 2. Věkové rozmezí respondentů
- Tabulka č. 3. Zkušenosti se stupni zrakového postižení
- Tabulka č. 4. Profesní příprava
- Tabulka č. 5. Vyjádření se k zařazení dítěte
- Tabulka č. 6. Slabozrakost: úpravy prostředí
- Tabulka č. 7. Zbytky zraku: úpravy prostředí
- Tabulka č. 8. Nevidomost: úpravy prostředí
- Tabulka č. 9. Slabozrakost: používané pomůcky
- Tabulka č. 10. Zbytky zraku: používané pomůcky
- Tabulka č. 11. Nevidomost: používané pomůcky
- Tabulka č. 12. Slabozrakost: osvojení specifických dovedností
- Tabulka č. 13. Zbytky zraku - osvojení specifických dovedností
- Tabulka č. 14. Nevidomost: osvojení specifických dovedností
- Tabulka č. 15. Účast na každodenních aktivitách
- Tabulka č. 16. Přístup intaktních vrstevníků
- Tabulka č. 17. Žádost o pomoc
- Tabulka č. 18. Reakce dítěte se zrakovým postižením na dětský kolektiv
- Tabulka č. 19. Spolupráce s vedením mateřské školy
- Tabulka č. 20. Participace dalších osob
- Tabulka č. 21. Postoj pedagoga
- Tabulka č. 22. Činnosti a rozvoj zrakových funkcí
- Tabulka č. 23. Odlišnosti v předškolní přípravě
- Tabulka č. 24. Postoj pedagogů
- Tabulka č. 25. Negativa během vzdělávání
- Tabulka č. 26. Konkrétní příklady negativ
- Tabulka č. 27. Přínos vzdělávání v běžné MŠ